

АКТУАЛЬНЫЙ ВОПРОС

В.С. Басюк, Е.И. Казакова, Е.Г. Врублевская

НЕПРЕРЫВНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ

*(факультет педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова,
центр развития педагогического образования РАО; e-mail: fpo.mgu@mail.ru)*

Исследования в области непрерывного педагогического образования преимущественно основываются на структурно-функциональном подходе, отождествляющем непрерывность образования с преемственностью различных ступеней профессионального развития субъекта. Непрерывность педагогического образования требует своего научного переосмысления в соответствии с вызовами времени, с трансформацией экономических основ общественного развития. Для решения этих задач проблема рассматривается как явление культурологического плана, делается гуманитарный анализ непрерывного педагогического образования как нелинейного процесса, имеющего опережающий характер и развивающего индивидуально-значимые компетенции.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование; педагогическая культура; постмодернизм; до-профессиональная педагогическая подготовка.

Развитие педагогического образования в современной России является национальным приоритетом и условием эффективного развития отечественной культуры и экономики.

Непрерывное педагогическое образование для российской педагогики не является новым явлением. В России вплоть до 90-х гг. сохранялась преемственность и последовательность в подготовке педагогических кадров с их последующим постоянным постдипломным сопровождением. Выпускник педагогического вуза или колледжа мог повышать свою квалификацию, выбирая из широкого спектра программ дополнительного профессионального образования. При школах работали методические объединения учителей предметников, деятельность которых регулировалась на уровне районных и городских методических объединений. Научно-педагогическое сообщество принимало активное участие в их работе. Представители вузов — научные консультанты и эксперты, включались в деятельность педагогических коллективов, вели исследовательскую и просветительскую деятельность. Во многом именно благодаря интеграции научной мысли и практического опыта в российском образовании были наработаны и реализованы передовые для того периода времени методики и технологии обучения: дидактическая система Л.В. Занкова,

теория формирования учебной деятельности В.В. Давыдова, многочисленные разработки педагогов-новаторов: С.И. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, Е.И. Ильина и др. Непрерывность и системность педагогического образования были признаны ключевыми факторами, влияющими на повышение качества отечественного образования.

В современной отечественной науке и практике непрерывность педагогического образования также понимается как единство формального (институционального) образования и неформального (самообразования) и как создание широких условий для непрерывного саморазвития учителя, его личности и профессионализма. Эти идеи были заложены в 60–80-е гг. в исследованиях образования взрослых [1, 3, 19]. В них последовательно развивались положения о человеке как субъекте своего профессионального пути, способного к самостоятельному выбору и самоопределению. Подчеркивались положения об индивидуальном характере профессионального саморазвития, основанном на уровне духовной и интеллектуальной зрелости личности, что для образования означает поиск стимулов, наиболее релевантных уровню и потребностям личности будущего профессионала. В исследованиях этого периода также было доказано факторное влияние социально-экономических и исторических условий на качество и организацию непрерывного образования; были описаны основные взаимосвязи, определены ключевые модели, принципы построения. Тем самым были заложены теоретические основы понимания необходимости перехода от непрерывного образования взрослых к всеобщему непрерывному образованию.

В изучении непрерывного образования как организационной системы доминирующим стал структурно-функциональный подход, позволяющий преодолеть замкнутость различных образовательных систем, обеспечить их кооперацию при сохранении дискретности — внутрисистемной автономности. Традиция этого подхода сохранилась, и сегодня принято отождествлять непрерывность образования с преемственностью, с отсутствием содержательных и организационных разрывов на отдельных его ступенях. Решение вопросов непрерывности педагогического образования в этом подходе видится посредством поиска моделей и путей построения новых педагогических целостностей — комплексов непрерывного образования, в том числе различных видов региональных образовательных систем, центрами которых являются педагогические вузы.

Однако, как и любое системное качество, непрерывность педагогического образования требует своего научного переосмысления в соответствии с вызовами времени, с трансформацией экономических основ общественного развития. Ключевым вызовом становится культурно-экономическая динамика общественного развития, основанная на механизмах приобретения, создания и распространения

знаний, развития персональных сетей и сотрудничества с другими людьми. Эффективность такой экономики измеряется тем, с какой скоростью движется инновационная мысль и какие механизмы при этом используются. Очевидно, что поиск таких механизмов с неизбежностью приводит нас к важности развития педагогических навыков, умений людей рассказывать, объяснять осмыслять изученное, то есть к перечню педагогических компетенций. Возникает объективная необходимость в воспроизводстве и распространении педагогической практики, наращивании педагогической компетентности общества, что возможно только в условиях постоянного, т.е. непрерывного развития широких социальных компетенций в области обучения и самообразования. Непрерывное педагогическое образование становится объективной необходимостью и фактором прогрессивного развития, достижения экономической стабильности и независимости нашего государства.

Возникает необходимость научно проанализировать непрерывное педагогическое образование не только как взаимосвязь до-профессиональной, профессиональной и пост-профессиональной подготовки кадров, но и как педагогическое просвещение общества и конкретных лиц в вопросах ценностей, содержания и организации процессов обучения и воспитания на основе культурологического подхода. Для решения этих задач мы рассматриваем проблему как явление культурологического плана. Культурологический подход представляет собой методологию, «которая дает возможность соотносить цели, методы и результаты с обобщённой картиной культурной реальности, социокультурной картиной мира» [9]. Социокультурная картина мира представляет собой совокупность ценностей, норм и смыслов человеческой жизнедеятельности, укоренённых в культурном наследии и существующих в современной культуре. Поэтому любой культурологический анализ всегда являет собой и гуманитарный анализ как поиск ответа на вопрос о границах и глубине представленности человека в данной культуре, их взаимовлиянии.

Культурологический подход создает необходимость анализа непрерывного педагогического образования как системы, развивающей человека. В центре такого анализа — ответ на вопрос о динамике человеческого потенциала: мотивов, ценностей, стремлений. Поэтому в этой логике не так важен навык, приобретаемый человеком в процессе образования, но важно то, что именно произошло с самим человеком: к чему он стал иначе относиться, что его вдохновило, какие свои новые задачи он реализовал, какую лично-важную цель поставил, осуществил. Культурологический подход позволяет рассмотреть непрерывное педагогическое образование как **самообучающуюся систему** с пространством открытых образовательных возможностей;

осмыслить все компоненты образования с точки зрения их динамичности, открытости к изменениям.

В сложившейся системе непрерывного педагогического образования все компоненты привязаны к пониманию его как профессионально-ориентированного и, в целом, ориентированы на постоянное воспроизводство цикла: до-профессиональное обучение — профессиональное — постдипломное образование. Это линейная структура, с жесткими (устоявшимися) связями и высокой степенью формализации. С культурологической точки зрения линейность построения связей ведет к нарастанию неподвижности системы, в том числе и за счёт укрепления формализации, которая имеет особенность набирать такой уровень, когда создаваемые формы подавляют содержательное развитие системы. Необходимо иное, нелинейное качество связей, основанных на диалогичности отношений внутри системы, сетевом взаимодействии, партнёрстве в решении образовательных задач.

Идея нелинейности как источника самодвижения гуманитарных сред и систем в современной культурологии берет основания в постмодернизме — умонастроении современной эпохи и растущих молодых поколений. В целом, культурологический подход к осмыслению непрерывного педагогического образования — это возможность исследовать его как гуманитарное явление, возникшее в индустриальном обществе и испытывающее на современном этапе сильнейшее влияние постмодерна. Для постмодернистских умонастроений характерен отказ от линейности, великих идей и концентрация на личном опыте; формирование убежденности в приоритете индивидуального мира и способов проживания; отказ от последовательного познания в пользу игры и случая. Трансформационные процессы в постмодерне основаны на ироничном переосмыслении существующего порядка вещей. Как писал по этому поводу Умберто Эко: «Постмодернизм — это ответ модернизму: раз уж прошлое невозможно уничтожить, ибо его уничтожение ведет к немоте, его нужно переосмыслить, иронично, без наивности» [22].

Принятие нелинейности как методологического основания в построении непрерывного педагогического образования становится более обоснованным посредством использования понятие ризомной среды (*la rhizome* — «корневище») — синергетической среды, имеющей имманентный потенциал саморазвертывания в непредсказуемых направлениях. Такая среда возникает не из плана деятельности, а из продуктивной напряженности пространства отношений, в которой план деятельности — это карта пути, которая постоянно уточняется, описывается, исследуется. Поэтому ризома — это рефлексивное пространство относительно того, что именно происходит и куда идти дальше. Ризомные среды — это креативно-свободные среды, рождающиеся в пространстве догадки и увлечения, развивающиеся по законам

прохождения лабиринта и приводящие к индивидуальному открытию. Ризома всегда порождает отличия, разные мнения, множество суждений и разные варианты решений.

Связи внутри системы непрерывного педагогического образования, основанной на принципах ризомности, становятся связями, снимающими линейность традиционной схемы через подчинение творческому началу жизни и развитию человека. Поэтому такие системы становятся открытыми и диалогичными, разветвляются за счёт:

– привлечения в эти связи ресурсов неформального образования (возможно, в будущем это приведет к интегрированным специализациям: учитель литературы с владением музыкальным инструментом; учитель математики с компетенциями в области художественного конструирования и пр.);

– введения и развития форматов онлайн образования;

– поддержки общественных педагогических движений и инициатив.

Культурологический подход также дает основания для развития представлений о том, что непрерывное педагогическое образование должно иметь **опережающий характер**. Само это понятие неоднократно звучит в выступлениях лидеров общественного мнения и в научных выступлениях как обеспечивающее направленность образования в область вероятностных сценариев развития общества и его педагогических ориентиров. Однако, футурологический подход, как показывают последние события, является весьма сомнительным инструментом, когда нужно найти устойчивые решения. Никто не готов с уверенностью говорить о том, какое будущее нас ждёт. Опережающий характер образованию придает вовсе не ориентация на смутные характеристики будущего состояния социума и экономики. Образование имеет опережающий характер, если оно создаёт условия для интенсивного развития человека, в котором он опережает свое наличное состояние, берет новую высоту своего индивидуального и персонального развития, в результате чего «мы потом сами выпадаем в некий кристалл как люди» [18]. В таком образовании имеются предметно-пространственная и духовно-интеллектуальная среды, стимулирующие и поддерживающие активное творческое и познавательное начало человека, его личностный рост. И тогда, в процессе образования, по Гегелю, объективная диалектика культуры реально превращается в движущую силу индивидуального сознания. Ведь образование призвано дать индивиду не столько «свободу от ...» (свободу от наличных зависимостей и детерминаций), сколько «свободу для ...» (свободу для развития в направлении универсальности).

Культурологический подход позволяет иначе расставить акценты в ответах на вопрос о компетенциях как результатах педагогического образования в пользу приоритета **индивидуального наполнения компетенций**, их развития в той полноте и уникальности, которые

возможны именно для конкретного человека. В целом результаты образования всегда исключительно индивидуализированы, поскольку процесс образования, конечно, дает направление движению разума и чувств, но как именно осуществлять это движение и двигаться ли вообще в этом направлении, личность определяет сама и не всегда вполне осознанно [12]. Поэтому, с позиций культурологического анализа, весь перечень компетенций, предусмотренный во ФГОС, — это только перечень, но в процессе профессионально-педагогического образования исключительно важно развивать не только «базовые» компетенции, но и максимально широкий спектр индивидуальных компетенций будущих учителей, которые впоследствии позволят привнести в школьное образование необходимое разнообразие и спонтанность.

Приоритетом является развитие компетенций, необходимых как для педагогической деятельности, так и для успешной жизнедеятельности человека, в том числе: умения работать в команде, организовывать совместную деятельность, распределять задачи и полномочия, умение ясно излагать информацию, ориентироваться на собеседника при изложении материала, вступать в диалог и вести дискуссии и т.п. Все эти навыки являются базовыми для общества знаний и в целом для эффективной жизни в современном обществе. Большинство из этих компетенций являются ключевыми для успешного бизнеса, научных исследований и организации современных производств. Очевидно, что развитие общекультурных педагогических компетенций является социальным инструментом становления будущих организаторов и лидеров социально-экономических преобразования нашего общества.

Однако полностью развить компетенции невозможно, поскольку они, во-первых, способны устаревать, становиться малоэффективными для решения новых задач. Во-вторых, в самой педагогической деятельности динамично возникают новые задачи, для которых у личности нет соответствующих компетенций. Поэтому необходима постоянная работа человека над усовершенствованием своих умений и навыков, формированием новых представлений и опыта. Непрерывность педагогического образования оказывается объективной необходимостью, обеспечивающей приращение человека ключевыми компетенциями для успешного будущего [2].

Результаты любого культуросообразного явления — это результаты, распределенные во времени и пространстве. Общекультурные компетенции как результаты непрерывного педагогического образования также должны иметь наиболее сензитивные периоды для их развития, и они действительно приходятся на разные периоды жизни субъекта. Так, большая часть общекультурных компетенций, предусмотренных в ФГОС ВО (3++) по педагогическому направлению подготовки, являются новообразованиями школьного периода взросления личности.

В более поздний период происходит их дальнейшее развитие под смыслом и задачи профессиональной деятельности и профессионального обучения. Тем самым очевидна ситуация, когда фундаментальные основы педагогической профессии — этические, нравственные, мировоззренческие основания закладываются в школьный период. Значительная часть общепедагогических компетенций также может развиваться в школьный период. Например: готовность сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1, ФГОС ВО бакалавриат 44.03.01); готовность взаимодействовать с участниками образовательного процесса и социальными партнерами, руководить коллективом, толерантно воспринимая социальные, этноконфессиональные и культурные различия (ОПК-3, ФГОС ВО магистратура 44.04.01).

В этой связи важно развитие целостной системы до-профессионального педагогического развития школьников, предусматривающей:

- включение обучающихся в разнообразные культурные практики: вожатское дело, наставничество, модерацию и т.п.;

- обучение на основе междисциплинарности, межпредметной организации учебного материала, позволяющей укрупнять образовательные области и выводить на первый план проблемность;

- возможность деятельностных проб: реализацию собственных педагогических проектов, практику проведения обучающих школьных событий и воспитывающих мероприятий и т.п. (в том числе посредством участия в профильных образовательных сменах педагогической направленности);

- формирование до-профессиональных педагогических сообществ школьников;

- поддержку развития педагогической одаренности (педагогических конкурсов, соревнований, олимпиад педагогической направленности) [4, 11]

Педагогическая одаренность — это способность субъекта к организации образовательных ситуаций, основанная на устойчивой мотивации учения, способности и умении преобразовывать социальные ситуации в образовательные. Это способности, которые могут проявиться только в условиях комплексной педагогической активности. Иными словами, для проявления и развития детской педагогической одаренности необходимо создание условий для разноплановой педагогически направленной активности школьников. Задачи поддержки педагогических проявлений детства будут востребовать новый профессионализм учителя, необходимость развития у него спектра компетенций, определяющих его готовность и умение быть в профессионально-ориентированном диалоге с учениками, совместно проектировать и организовывать педагогические события. Тем самым создаются условия для раннего

проявления и развития педагогической одаренности школьников. В этом плане заслуживает внимания высказывание замечательного отечественного пианиста Г.Г. Нейгауза: «Хотя гениев и таланты создать нельзя, но можно создать культуру, и чем она шире и демократичнее, тем легче произрастают гении и таланты».

На примере до-профессиональной подготовки можно утверждать, что в случае поддержки педагогических инициатив детей, их образовательной самостоятельности и совместного педагогического творчества детей и взрослых, стимулируется развитие педагогической культуры школы. Методологически здесь уместно обращение к идее «диффузионизма» в культурологии [14], согласно которой, когда в культуре возникают новые элементы, они обладают тенденцией распространяться и постепенно начинают влиять на изменения в окружающей среде. Детская культура, развивающаяся в обращении к педагогическим идеям — это источник возникновения новых элементов в культурном пространстве школы и чем большую ценностную и организационную силу они набирают, тем большее влияние оказывают на всю организацию школьной жизни и на индивидуальный профессионализм каждого учителя.

Таким образом, в отечественной науке имеется существенный теоретический задел, позволяющий глубоко изучать и развивать научные представления о непрерывном педагогическом образовании; в практике реализуется целый комплекс решений, поддерживающих непрерывность педагогического образования. Самообразование учителей и воспитателей сегодня является неотъемлемой частью педагогической профессии. Однако дальнейшее развитие исследований и формирование новых практик сопряжено с необходимостью осмысления непрерывности педагогического образования как культурологического феномена, согласно которому непрерывность регулируется гуманитарными характеристиками образовательного процесса и тем самым позволяет развивать компетенции, необходимые для жизни в условиях изменчивости и постоянного обновления задач жизнедеятельности.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Психологическая структура человека как субъекта // Человек и общество. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1969. Вып. 2. 200 с.
2. *Басюк В.С.* Личностные результаты реализации ФГОС как инструмент воспитательного воздействия на формирование личности обучающегося. 2018. [Электронный ресурс] URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42924206> (Дата обращения 07.04.2022)
3. *Вершиловский С.Г.* Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. М.: Педагогика, 1987. 184 с.

4. *Врублевская Е.Г.* Личностные результаты образования в психолого-педагогических классах // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1. № 1 (82) С. 78–88.
5. *Гершунский Б.С.* Прогностические проблемы развития педагогики непрерывного образования // Новые исслед. в пед. науках. 1988. № 2. С. 11.
6. *Давыдов В.В.* О понятии развивающего обучения: сб. статей / Сиб. ин-т развивающего обучения. Томск: Пеленг, 1995. 142 с. (Библиотека развивающего обучения / под общ. ред. В.В. Давыдова и В.В. Репкина; вып. 13).
7. *Жиль Делез, Феликс Гваттари* «Анти-Эдип. Капитализм и шизофрения» Серия Philosophy. Изд. У-Фактория, 2007. 672 с.
8. *Занков Л.В.* Обучение и развитие. М.: Педагогика, 1975. 440 с.
9. *Запесоцкий А.С.* Философия и социология культуры: избранные научные труды. СПб, 2011. с. 73.
10. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы: учебное пособие / Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2008. 512 с.
11. *Казакова Е.И., Басюк В. С., Врублевская Е. Г.* Проблема развития педагогической культуры школьников в условиях модернизации педагогического образования в России // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 3. С. 143–154.
12. *Казакова Е.И., Тарханова И. Ю.* Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ. 2018. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-universalnyh-kompetentsiy-studentov-pri-osvoenii-obrazovatelnyh-programm> (Дата обращения 07.04.2022)
13. *Клинберг Л.* Проблема теории обучения. М.: Педагогика, 1984. 256 с.
14. *Кузнецов И.В.* История «Истории антропологии» Франца Боаса. // Этнографическое обозрение. 2002. № 6. С. 96–108.
15. *Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г. С.* Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. М.: Педагогика, 1971. 111 с.
16. *Литвинова Н.П.* Образование в условиях интенсификации экономики. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
17. *Лысенкова С.И.* Метод опережающего обучения. М.: Просвещение, 1988. 192 с.
18. *Мамардашвили М.К.* Картезианские размышления / М.К. Мамардашвили. М.: Издательская группа «Прогресс», «Культура», 1993. 352 с.
19. *Сухобская Т.С.* Мотивационно-ценностные аспекты познавательной деятельности взрослого человека: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Л., 1975. 50 с.

20. *Шадрина Т.В.* Мотивы педагогической деятельности в процессе формирования позиции молодого учителя // Особенности социально-профессиональной позиции молодых учителей. Л., 1982. С. 41–54.
21. *Шаталов В.Ф.* Точка опоры. М.: Педагогика, 1987. 160 с.
22. *Эко У.* Имя розы. / Заметки на полях «Имени розы» М.: Книжная палата, 1989. С. 425–467.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Басюк Виктор Стефанович — доктор психологических наук, доцент, декан факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова, заместитель президента РАО. E-mail: basyuk.victor@raop.ru

Казакова Елена Ивановна — доктор педагогических наук, профессор, научный руководитель центра развития педагогического образования РАО, директор института педагогики СПбГУ, председатель ФУМО по высшему педагогическому образованию, член-корреспондент РАО. E-mail: e.kazakova58@bk.ru

Врублевская Елена Геннадьевна — доктор педагогических наук, доцент, руководитель центра развития педагогического образования РАО. E-mail: veg67@mail.ru

EDUCATION AND PEDAGOGICAL CULTURE IN A MODERN SCHOOL

V.S. BASYUK, E.I. KAZAKOVA, E.G. VRUBLEVSKAYA

Research in the field of continuing pedagogical education is mainly based on a structural and functional approach that identifies the continuity of education with the continuity of various stages of professional development of the subject. The continuity of pedagogical education requires its scientific rethinking in accordance with the challenges of the time, with the transformation of the economic foundations of social development. To solve these problems, the problem is considered as a culturological phenomenon, a humanitarian analysis of continuous pedagogical education is made as a nonlinear process that has a proactive nature and develops individually significant competencies.

Key words: continuing pedagogical education; pedagogical culture; postmodernism; pre-professional pedagogical training.

References

1. Ananyev B.G. Psychological structure of a person as a subject. Man and society. Leningrad: publishing house of the Leningrad University, 1969. Issue 2. 200 p.
2. Basyuk V.S. Personal results of the implementation of the Federal State Educational Standard as an instrument of educational influence on the formation of a student's personality. 2018. [Electronic resource] URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42924206> (Accessed 07.04.2022)

3. Vershlovsky S.G. General adult education: stimuli and motives. Moscow: Pedagogy, 1987. 184 p.
4. Vrublevskaya E.G. Personal results of education in psychological and pedagogical classes. Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1. № 1 (82) pp. 78–88.
5. Gershunsky B.S. Prognostic problems of the development of pedagogy of continuing education. New research. in pedagogical sciences. 1988. № 2. P. 11.
6. Davydov V.V. On the concept of developing learning: collection of articles. Sib. in-t developing learning. Tomsk: Bearing, 1995. 142 p.
7. Gilles Deleuze, Felix Guattari «Anti-Oedipus. Capitalism and Schizophrenia» Philosophy series. U-Factoriya Publishing House, 2007. 672 p.
8. Zankov L.V. Training and development. Moscow: Pedagogika, 1975. 440 p.
9. Zapesotsky A.S. Philosophy and sociology of culture: selected scientific works. St. Petersburg, 2011. p. 73
10. Ilyin E.I. Motivation and motives: textbook. St. Petersburg: Peter, 2008. 512 p.
11. Kazakova E.I., Basyuk V. S., Vrublevskaya E. G. The problem of the development of pedagogical culture of schoolchildren in the conditions of modernization of pedagogical education in Russia. Psychological and pedagogical research. 2019. Vol. 11. № . 3. pp. 143–154.
12. Kazakova E.I., Tarkhanova I. Yu. Assessment of universal competencies of students in the development of educational programs. 2018. [Electronic resource]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-universalnyh-kompetentsiy-studentov-pri-osvoenii-obrazovatelnyh-programm> (Accessed 07.04.2022)
13. Klinberg L. The problem of the theory of learning. Moscow: Pedagogy, 1984. 256 p.
14. Kuznetsov I.V. The history of the “History of Anthropology” by Franz Boas. Ethnographic Review. 2002. № . 6. pp. 96–108.
15. Kulyutkin Yu.N., Sukhobskaya G. S. Individual differences in the mental activity of adult students. Moscow: Pedagogy, 1971. 111 p.
16. Litvinova N.P. Education in the conditions of intensification of the economy. Moscow: Pedagogika, 1989. 192 p.
17. Lysenkova S.I. By the method of advanced training. Moscow: Enlightenment, 1988. 192 p.
18. Mamardashvili M.K. Cartesian reflections. Moscow: Publishing group «Progress», «Culture», 1993. 352 p.
19. Sukhobskaya T.S. Motivational and value aspects of cognitive activity of an adult: Abstract. dis. ... Doctor of Psychology, Leningrad, 1975. 50 p.

20. Shadrina T.V. Motives of pedagogical activity in the process of formation of a young teacher's position. Features of the socio-professional position of young teachers. Leningrad, 1982. pp. 41–54.
21. Shatalov V.F. Fulcrum. Moscow: Pedagogy, 1987. 160 p.
22. Eco U. Notes on the margins of the «Name of the rose». Moscow: Book Chamber, 1989. pp. 425–467.

ABOUT THE AUTHORS

Basyuk Viktor S. — Vice-President of Education, Dean of the Faculty of Pedagogical Education of Lomonosov Moscow State University, Corresponding Member of Education, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Moscow, Russia. E-mail: basyuk.victor@raop.ru

Kazakova Elena I. — Scientific Director of the Center for the Development of Pedagogical Education of Education, Director of the Institute of Pedagogy of St. Petersburg State University, Chairman of the FUMO for Higher Pedagogical Education, corresponding member of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, St. Petersburg, Russia. E-mail: e.kazakova58@bk.ru

Vrublevskaya Elena G. — Head of the Center for the Development of Pedagogical Education of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Moscow, Russia. E-mail: veg67@mail.ru

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

В.П. Борисенков, Мэй Юйхань (КНР)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ РОССИИ И КИТАЯ

*(факультет педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова;
e-mail: fpo.mgu@mail.ru)*

В условиях глобального экологического кризиса задача экологизации школьного образования актуальна для любой страны. Формирование экологического поведения является неотъемлемой частью экологической подготовки обучающихся, которая особенно эффективна в младшем школьном возрасте, когда ребенок в силу своих психоэмоциональных особенностей чрезвычайно восприимчив к психолого-педагогическому воздействию, податлив, склонен к подражанию и активно усваивает нормы поведения в природной среде в условиях разнообразных экологических практик. Цель статьи состоит в выявлении и сопоставлении специфики экологического образования в начальных школах России и Китая. Ответственное экологическое поведение — это один из ключевых компонентов экологической культуры населения, наряду с развитием экологического сознания, экологического мышления и экологической грамотности. Между тем, проблемы формирования экологического поведения в начальной школе исследователями как в России, так и за рубежом почти не затрагивались. Экологическое поведение, о котором заговорили лишь в начале 2000-х гг., является объектом систематического изучения психологии, социологии и экономических наук, рассматривающих экологическое образование преимущественно как компонент глобальной концепции устойчивого развития. В западной психологии разработаны различные способы трактовки экологического поведения, а также диагностический инструментарий для выявления экологических установок личности, в том числе в подростковом возрасте. Педагогическая наука к настоящему времени накопила богатый эмпирический материал и практический опыт, достаточный для того, чтобы в перспективе анализировать модели формирования экологического поведения детей и подростков. Теоретическая значимость данной статьи заключается в выявлении возможности использовать известную триаду «ценности — убеждения — нормы» как методологическую основу для идентификации стереотипов экологического поведения младших школьников. Контент-анализ современных научно-педагогических источников на русском и китайском языках позволил выделить ключевые экологические установки, нравственные убеждения, нормы и средства формирования экологического поведения младшеклассников в школах России и Китая. В практическом плане публикация представляет интерес для учителей начальной школы, преподавателей экологии, педагогов-исследователей, а также студентов и аспирантов по педагогическим направлениям подготовки.

Ключевые слова: экологизация; экологическое поведение; экологическое сознание; экологическая культура; начальная школа.

Введение

Экологизация содержания образования — актуальная тенденция образовательной политики всех передовых стран. Не являются исключением и образовательные системы России и КНР как объекты реформаторской экологически-ориентированной деятельности двух крупных промышленных держав, предпринимающих немалые усилия для охраны окружающей среды и рационального природопользования. При этом в обеих странах экологическая подготовка на всех ступенях непрерывного образования является залогом воспитания экогражданства, развития экологического сознания и экологического мышления, и, в конечном счете, фундаментом для становления экологической культуры населения в интересах устойчивого развития.

Как в России, так и в Китае, внедрение экологического компонента в содержание школьного образования началось ещё в начале 1970-х гг., когда во всем мире заговорили о признаках глобального экологического кризиса, в частности, после проведения Всемирной экологической конференции ООН в Стокгольме (1972 г.), положившей начало международным усилиям в области защиты окружающей среды.

В 1979 г., после того как в КНР был принят Закон об охране окружающей среды, Государственным Советом была выдвинута инициатива о внедрении образовательных программ экологической направленности в начальной и средней школе, реализованная первоначально на экспериментальной, а впоследствии на факультативной основе. Экологическое просвещение школьников младших классов в России стало планомерно проводиться также с конца 1970-х гг. на базе предмета «Природоведение». Несколько позже, после принятия в 1992 г. Закона РФ «Об образовании» и утверждения в 2002 г. Федерального Закона «О защите окружающей среды» (2002 г., № 7-ФЗ), в начальной школе был введен интегрированный курс «Окружающий мир», направленный на формирование у обучающихся основ целостной естественнонаучной картины мира.

Цель данной публикации — выявить и сопоставить методы и технологии экологического воспитания в начальной школе России и Китая на примере формирования одной из главных составляющих экологического образования, а именно экологического поведения. Поведение — это определенный стереотипный способ (либо способы) индивида взаимодействовать с окружающей средой, в том числе со своим ближайшим окружением. Экологическое поведение — это способ целенаправленного взаимодействия человека и природы. Социальные нормы поведения закладываются в детском возрасте, именно поэтому навыки экологического поведения целесообразно формировать с ранних лет, а младший школьный возраст особенно благоприятствует экологическому воспитанию в силу специфических особенностей психики и восприятия ребенка, его высокого эмоционального отклика на

происходящие события, непосредственности, готовности к переживаниям, отзывчивости, способности к подражанию. Выявлению особенностей, форм и методов формирования навыков экологического поведения в начальной школе с позиций сравнительно-педагогического исследования и посвящена данная статья.

Обзор отечественной и зарубежной литературы

Смысловое поле педагогического взаимодействия в рамках экологического дискурса определяется посредством большого количества слов и словосочетаний, таких как: экологизация образования, экологическое образование, экологическое воспитание, экологическое просвещение, экологические знания, экологические умения, экологические навыки, экологические компетенции, экологическая грамотность, экологическое сознание, экологическое мышление, экологическая культура, экологическая безопасность, экологическая цивилизация, экологический проект, экологические привычки, экологические установки, экологические ценности, экокультурные ценности, экологическая мотивация, экологические стереотипы, экологическая ответственность, экологическое действие, экологическое поведение и т.д. В рамках настоящей статьи мы поговорим о том, что собой представляет и как формируется экологическое поведение школьников младшего возраста в странах с различными культурными традициями, рассматривая экологическое поведение с позиций педагогической науки и практики.

Экологическое поведение индивида — это сложное понятие, включающее многие компоненты: физиологические, психологические, социальные, идеологические, этические, ментальные и др. [1]. Экологическое поведение ребенка складывается из его действий, поступков в жизненных ситуациях, усвоенных природоохранных умений и навыков. В свою очередь, экологические поступки диктуются сложившимися ментальными установками, национальными и семейными традициями, а также багажом имеющихся экологических знаний, и всё это в совокупности закладывает фундамент для формирования экологической культуры личности.

В последней трети XX в. возникли различные концепции экологического (либо «проэкологического») поведения (от англ. pro-environmental behaviour), которое стало объектом психологических исследований как в России, так и за рубежом [2]. В психологии выделилась отдельная междисциплинарная ветвь — экологическая психология. Считается, что основоположником этой отрасли психологического знания был американский психолог Р. Баркет, опубликовавший в 1968 г. фундаментальный научный труд под названием «Экологическая психология» [3]. В рамках психологической теории Р. Баркета исследовалась, например, среда, окружающая ребенка в разных типах школ (укомплектованных, переукомплектованных и малокомплектных), и то влияние, которое данная среда

оказывала на поведение школьника. В сфере социально-экологического знания существуют и другие теории экологического поведения, например, «теория запланированного действия», «теория активации нормы», «теория самовосприятия» и др. [4].

В настоящее время экологическое поведение изучается с позиций целого ряда социально-гуманитарных дисциплин: экологии, социологии, психологии, культурологии, философии, этики, политологии, педагогики. Под экологическим поведением в психологии понимают такое поведение человека, которое либо оказывает благоприятное влияние на окружающую среду, либо направлено на снижение негативного воздействия человеческой деятельности на объекты окружающей среды [5]. При этом склонность к экологическому поведению индивида определяется уровнем развития его экологического сознания и выраженностью экологических установок и ценностей [6]. Американский психолог Р. Стерн разработал универсальную модель экологического поведения, которая складывается из множества внутренних (личностных) и внешних (ситуативных) факторов [7].

В социологии «экологическое поведение» рассматривается как деятельность граждан либо их объединений, направленная на то, чтобы оказывать влияние на государственную экологическую политику, способствуя решению экологических проблем, а также выяснению воздействия социальных субъектов на различные экосистемы [8]. Описаны типы экологического поведения разных групп населения [9]. В экономических науках изучаются стратегии экологической политики отдельных государств, например, Китая [10].

В последние годы термин «экологическое поведение» стал использоваться также и в педагогических исследованиях, где он принял несколько иные оттенки смысла, а также обрел синонимичные формы выражения, такие как «экологически-ответственное поведение», «экологически-сообразное поведение», «экологически-ориентированное поведение» [11]. Экологическое поведение школьника, согласно С.В. Машковой, представляет собой сложный комплекс экологически значимых мотивов деятельности, включающих осознание самоценности мира природы, правила безопасных взаимоотношений человека с окружающей средой, совершение экологически сообразных поступков при взаимодействии с природными объектами и явлениями [12].

В российской и зарубежной психолого-педагогической литературе исследования экологического поведения охватывают преимущественно категорию студенчества, например, в публикации Р. Ван, Т. Цзя и соавторов [13], в которой экспериментальным путем оценивается экологическое поведение студентов из 152 университетов Китая в процессе преподавания двух циклов дисциплин — естественнонаучного и политологического, с тем чтобы выявить влияние традиционных

дидактических методик, используемых преподавателями естественных наук, и инновационных методов внедрения экологического знания в условиях реализации политически-ориентированных образовательных программ. Имеются и другие исследования экологического поведения студентов высшей школы в КНР, например, анализирующие влияние уровня сформированности экологической грамотности на поведение в кампусе [14]. Однако в современной научно-педагогической литературе обнаруживаются лишь единичные источники, посвященные изучению экологического поведения школьников. В частности, следует упомянуть исследование Фанли Цзя и Хуэй Юй [15], которые анализируют опыты воздействия совместной деятельности детей и их родителей на экологическое поведение школьников начальных классов, а также кандидатское исследование О.М. Чернявской [16], посвященное изучению экологической ответственности как компонента экологического поведения школьников. Ванлу Лю и Джин Чен описывают влияние зелёных зон, создаваемых в китайских школах, на становление экологического поведения обучающихся в возрасте 9–12 лет [18]. Оценка навыков экологического поведения производилась авторами в ходе опытно-экспериментальной работы на основе критериальной шкалы экологических ценностей, в рамках которой оценивались такие параметры, как «отношение школьников к зеленым зонам внутри школы», «природоохранная деятельность в школьном сообществе» и «экологически-ориентированная деятельность за пределами школы». На диссертационном уровне методы диагностики экологической грамотности и навыков экологического поведения в начальных школах Китая в городской местности представлены в исследовании Ву Линкионг [19]. Экологическое поведение учащихся средней школы в Гонконге рассматривается в контексте теории устойчивого развития с учетом таких значимых факторов, как возрастные и гендерные особенности, национальность, тип школы [17]. В КНР большой акцент делается на коллективные аспекты формирования экологического поведения школьников в контексте государственной политики построения экологической цивилизации [20]. Трудов российских исследователей, специально посвященных изучению экологического поведения обучающихся в начальной и средней школе, значительно меньше, хотя и имеются отдельные исследования, в которых проблема формирования экологического поведения затрагивается опосредованно [21].

Методологическая база исследования

Материалом для исследования послужили свыше 50 публикаций российских и китайских педагогов-исследователей по теме экологического образования и воспитания в начальной и средней школе, а также теоретические источники по проблеме становления экологического поведения

в социологических, психологических и педагогических (в основном, англоязычных) реферируемых журналах. Применялись следующие методы исследования:

– теоретические: анализ научно-педагогических и дидактических источников по рассматриваемой проблематике; контент-анализ целевой выборки русскоязычных, англоязычных и китайско-язычных текстовых материалов; сравнительно-сопоставительный метод;

– эмпирические: беседа, наблюдение.

Теоретическую основу исследования составили концептуальные идеи экологической психологии, зарубежные теории экологического поведения, исследования в области теории и методики экологического образования и просвещения, компетентностный подход в школьном образовании, методологические принципы сравнительной педагогики, ключевые принципы возрастной и педагогической психологии. Несмотря на то, что проблемы становления экологического поведения младших школьников пока только начинают привлекать внимание исследователей разных стран, нам представляется актуальным сопоставить подходы, методы и технологии формирования экологического поведения обучающихся начальной школы с позиций сравнительной педагогики. Как в России, так и в Китае довольно большое количество исследований отражают вопросы экологического образования в общеобразовательной школе и интересно проследить, каковы специфические особенности формирования экологического поведения в каждой стране.

Для того, чтобы сопоставить специфику формирования экологического поведения российских и китайских школьников, мы отобрали определенные критерии для сравнения. За основу мы взяли социологическую теорию оценки проэкологического поведения под названием «ценности — убеждения — нормы» (the value-belief-norm (VBN) theory), разработанную американским социологом, психологом и специалистом в области экологии П. Стерном [22], адаптировав ключевые критерии концептуальной модели применительно к начальной ступени общего образования с учетом возрастных и психологических возможностей обучающихся. Данная теория может быть адаптирована к различным сферам деятельности, в особенности в её более позднем расширенном варианте [23]. Модель экологического поведения, согласно теории П. Стерна, достаточно сложна и включает несколько взаимообусловленных компонентов, последовательно формирующихся в следующем порядке: 1) ценности (values), которые делятся на биосферные, альтруистические и эгоистические; 2) убеждения (beliefs) как осознанные мотивы, предшествующие эколого-ориентированным поступкам, и 3) нормы (norms), или внутренние моральные правила, регламентирующие поведение индивида (например, личная ответственность), которые претворяются в различные модели экологического поведения и характеризуются большей или

меньшей степенью активности индивида в процессе реализации экологических практик.

Практически все модели экологического поведения оперируют такими понятиями, как ценности, установки, убеждения, нормы поведения, но все ли из указанных параметров могут быть сформированы в младших классах общеобразовательной школы? Прежде всего, необходимо пояснить, что ступени начального образования в России и Китае отличаются в структурном отношении. В российской системе начального образования дети обучаются в течение 4 лет (с 1 по 4 класс), таким образом, система рассчитана на обучающихся в возрасте 6–10 лет. В КНР школьники учатся в начальной школе в течение 6 лет (с 1 по 6 класс), а именно, с 6-ти до 12 лет.

Каковы физиологические, психические и психологические возможности формирования ценностей, убеждений и ментальных установок в младшем школьном возрасте? Известны различные варианты периодизации психологического развития ребенка. В рамках настоящего исследования мы приняли за основу возрастную периодизацию Л.И. Божович, согласно которой младший школьный возраст включает детей 7–12 лет [24]. В начальный период школьного детства происходит становление функций высшей нервной деятельности, формируется эмоционально-волевая и мотивационная сфера ребенка, закладываются операционные механизмы способностей и типов ментальной деятельности. У младших школьников, согласно психолого-педагогическим исследованиям, успешно формируются ценностные ориентации и идеалы [25], основы убеждений [26], нормы поведения [27]. Следовательно, теория триады «ценности – убеждения – нормы» вполне применима к возрастной категории учащихся младших классов в обеих странах. Разработаны также психологические опросники для определения экологических ценностей и убеждений школьников, однако они, в целом, рассчитаны на обучающихся более старшего, подросткового возраста [28], хотя иногда подобные диагностические инструменты используются и применительно к ученикам начальной школы, но не ранее 9-летнего возраста [29], поскольку при ответе на вопросы экологической направленности обучающиеся должны опираться на навыки самооценки, которые в силу возрастных особенностей когнитивной сферы ребенка 6–9 лет ещё недостаточно сформированы. Китайские исследователи описывают опыт применения «Шкалы новой экологической парадигмы для детей» (New Ecological Paradigm Scale for Children – NEP-C) для диагностики экологического поведения детей 10–12 лет [30].

Результаты исследования

На основе метаанализа публикаций российских и китайских педагогов, освещающих вопросы экологического воспитания младших

школьников, были выделены ценностные установки, нравственные убеждения и нормативные модели экологического поведения обучающихся, характерные для системы начального образования сравниваемых стран. Результаты проведенной аналитической работы нашли отражение в Табл. 1.

Таблица 1. Преобладающие ценности, убеждения и нормы экологического поведения младших школьников в России и КНР

Оцениваемые параметры	Россия	Китай
Ценности	Ценностное отношение к природе. Гуманистическое отношение к окружающему миру. Осознание красоты природы, эстетическое восприятие природы. Бережное отношение к окружающей среде	Гармония человека и природной среды. Идея устойчивого развития. Идея экологической безопасности. Идея построения экологической цивилизации. Идея китайской мечты
Убеждения	Моральная ответственность. Отзывчивость. Доброта. Сострадание ко всему живому, вера в необходимость сопереживать. Убежденность в необходимости охраны природы. Понимание причин изменений в природе. Стремление к преумножению красоты. Чувство гражданского долга. Разумное отношение к потреблению природных ресурсов. Понимание важности экологической пропаганды	Уверенность в важности обеспечения культуры жизни и быта. Убежденность в необходимости дисциплины, ответственности по отношению к природе. Понимание единства человека и природы в планетарном масштабе. Убежденность в необходимости ответственного поведения в быту, в семье (раздельный сбор мусора, ограничение использования токсичных объектов, экономия электроэнергии и пр.). Гражданское самосознание
Нормы и модели экологического поведения	Экологически осознанное поведение в ситуациях нравственного выбора. Готовность к природоохранной деятельности. Соблюдение нравственных норм и правил поведения в природе. Умение прогнозировать результаты своих поступков. Укрепление воли, самостоятельности, приобретение практических навыков, жизненного опыта. Активное или пассивное участие в борьбе за сохранение природной среды, пропаганда охраны природы, создание волонтерских объединений школьников	Личная и коллективная ответственность за состояние природной среды. Эстетическое восприятие природы, поведенческое выражение эмоциональных связей с природой. Активное участие в коллективных эколого-ориентированных проектах с привлечением неправительственных образовательных организаций. Осознанное экологическое поведение в школе и вне школы, дома, в быту

Способность выстраивать адекватное (нормативное) экологическое поведение формируется у младших школьников под действием экологических установок, сложившихся в детском коллективе, семье, ближайшем школьном и социальном окружении, которые впоследствии воплощаются в экологические убеждения на уровне личностных мотивов

и потребностей и реализуются в активном либо пассивном типе экологического поведения ребенка.

Из данных Табл. 1 следует, что экологические ценности, убеждения и нормы экологического поведения младших школьников в России и Китае во многом близки, однако преобладающие модели экологического поведения различаются в силу стереотипов этно-национальной культуры, возрастных и гендерных различий, а также отличий в формах организации, образовательных технологиях и способах интеграции экологического компонента в систему начального образования.

В Табл. 2 сравниваются типичные формы, методы и приемы экологических практик в начальной школе России и КНР, сопоставляются ведущие методологические принципы и педагогические подходы к организации экологического просвещения и экологического воспитания в системе общего образования.

Таблица 2. Формы, цели и методы реализации экологических практик в начальной школе России и КНР

Оцениваемые параметры	Россия (1–4 классы)	Китай (1–6 классы)
Формы и виды экологических практик	Работа на школьном учебно-опытном участке. Краеведческая работа. Общественная и патриотическая деятельность по сбережению природных ценностей. Групповая исследовательская деятельность по оздоровлению окружающей среды. Летние экологические лагеря. Экскурсии. Наблюдения за объектами природы в живых уголках и в условиях дикой природы. Трудовая экологическая деятельность, субботники, уборка территории, сбор лекарственных растений. Экологические поделки, выставки, творческие конкурсы, экологические игры. Групповые экологические проекты («мастерская эколога», «экологическая тропа» и т. п.). Коллективные природоохранные акции и мероприятия. Волонтерские природоохранные организации школьников, клубы, кружки, школьные лесничества и т. п. Всероссийские экологические олимпиады, конкурсы, экологический марафон и пр. Учебно-практические экологические экспедиции.	Создание в школах зеленых зон. Обучение практикам самостоятельного определения состояния воздуха, качества воды, почвы, состояния пастбищ, изменения климата в районе проживания. Поддержание чистоты пришкольной территории. Создание «зеленого кампуса», обустройство школьных водоемов, зооуголков с уходом за животными. Уроки на природе. Работа на школьных опытных участках. Насаждение школьных лесов, садов, отдельных деревьев. Уход за растениями и животными. Знакомство с природным ландшафтом. Экскурсии. Участие в волонтерской деятельности, в международных «зеленых» проектах, экологических лагерях. Углубленная экологическая подготовка школьников на базе «Зеленых школ». Природоохранные акции детей совместно с родителями. Участие в традиционных национальных и народных праздниках (День Земли, День посадки деревьев 12 марта, Праздник труда, День лесопосадок, День защиты матери-реки и др.).

	Выпуск экогазеты, листовок, буклетов, постеров экологического содержания. Сетевые экологические проекты и видео-уроки для школьников и др.	Участие школ в реализации национальной инициативы «Один пояс — один путь». Участие в школьных экопроектах, направленных на «сохранение» либо «утилизацию» ресурсов и т.д.
Цели экологической подготовки	Приобретение основ экологических знаний, интеллектуальных умений, практических навыков и опыта экологической деятельности. Развитие экологического мышления, экологического сознания, экологической грамотности. Формирование элементов экологической культуры. Становление основ научного мировоззрения	Воспитание экогражданства. Становление экологического сознания. Формирование экологической грамотности, экологической культуры на цивилизационном уровне. Убежденность в необходимости создания в стране экологического общества (социума) с перспективой построения «прекрасного Китая» и достижения китайской мечты о процветающей нации
Методологические подходы и принципы	Принципы образования в интересах устойчивого развития. Аксиологический подход. Метапредметный подход, представленный во ФГОС начального общего образования. Системно-деятельностный подход. Личностно-ориентированный подход. Этно-педагогический подход. Экосистемный подход. Принцип экологизации общественного сознания	Этико-цивилизационный подход. Принципы образования в интересах устойчивого развития. Междисциплинарный подход. Идеи гармонии с природой в контексте традиционной китайской философии (даосизм, конфуцианство). Принципы коллективного трудового воспитания. Этно-педагогический подход. Экосистемный подход

Очевидно, что возможности организации экологического образования и воспитания в обеих странах широки и разнообразны. Однако, несмотря на сходство целей и общность в содержании экологического образования в начальной школе России и Китая, как теоретические, так и практические подходы к организации экологического компонента образовательной деятельности во многом различны и определяются преимущественно ключевыми направлениями государственной образовательной политики. В Китае экологическое образование всех слоев населения является частью государственной программы построения экологической цивилизации и во многом идеологизировано, отвечая принципам построения социализма с китайской спецификой и политики экологических реформ. В России стратегии экологической подготовки школьников определяются требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и строятся на традиционных и инновационных образовательных подходах и технологиях, принятых в качестве методологии современной педагогической наукой и другими науками об образовании. При этом экологическая подготовка российских школьников осуществляется как в условиях школьного образования, так и в системе дополнительного образования детей. В Китае

обязательная либо факультативная экологическая подготовка в условиях начальной школы осуществляется в тесной связи с реализацией принципов концепции образования в интересах устойчивого развития, идей, выдвигаемых международными волонтерскими движениями экологической направленности, а также деятельностью неправительственных образовательных организаций [31] и поликультурными тенденциями в образовании [32].

Очевидно, что в образовательных системах обеих стран существует большой потенциал форм, методов, педагогических подходов и технологий, направленных на формирование норм и культуры экологического поведения школьников.

Заключение

Несмотря на то, что в области психологии личности достаточно давно (не менее 10 лет) изучается экологическое поведение студентов высшей школы, экологическое поведение школьников на ступени начального и среднего образования лишь только начинает исследоваться. Между тем, проведенный нами анализ педагогической литературы показывает, что научно-педагогическим сообществом накоплено достаточно большое количество теоретического и эмпирического материала по проблемам экологического воспитания, образования и просвещения, позволяющим исследовать закономерности экологического поведения обучающихся общеобразовательной школы с позиций педагогической науки. В первую очередь, перспективным представляется анализ влияния различных форм, технологий и моделей реализации экологического компонента в содержании образования на формирование экологического поведения учащихся. Не менее важна опытно-экспериментальная оценка экологических ценностей и установок школьников, способствующих воспитанию экологически ответственного, сознательного человека и гражданина, в том числе в специфических, во многом уникальных условиях национальных систем образования. Полагаем, что данные перспективные направления научно-исследовательской деятельности, особенно актуальные в эпоху глобальных рисков и экологической неопределенности, в ближайшее время найдут заинтересованных исследователей.

Литература

1. *Лазаревич Н.А.* Факторы формирования экологического поведения // Труды Белорусского государственного технического университета. 2018. Серия 6. № 1. С. 121–124.
2. *Морозова С.В., Козлов В.В.* Экологическое поведение как проблема исследования в отечественной и зарубежной психологии // Психология. Психофизиология. 2020. Т. 13, № 1. С. 14–22. DOI: 10.14529/jpps200102

3. *Barker R.G.* Ecological psychology: concepts and methods for studying the environment of human behavior. Stanford, CA: Stanford University Press, 1968. 242 p.
4. *Ермолаева П.О., Ермолаева Ю. В.* Критический анализ зарубежных теорий экологического поведения / Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2019. № 4. С. 323–346. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2019.4.16>.
5. *Иванова А.А., Агисова Ф. Б., Сауткина Е. В.* Проэкологическое поведение в России: адаптация шкалы Кэмерона Брика и связь с экологической обеспокоенностью // Психологические исследования. 2020. Т. 13. № 70. С. 1–19. URL: <https://publications.hse.ru/articles/368071788> (Дата обращения: 07.04.2022)
6. *Деменьшин В.Н.* Обзор зарубежных исследований экологического сознания // Интернет-журнал «Мир науки». 2017, Том 5. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/18PSMN517.pdf> (Дата обращения: 07.04.2022)
7. *Stern P.C.* Toward a Coherent Theory of Environmentally Significant Behavior // Journal of Social Issues. 2000. Iss. 56(3). Pp. 407–424. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00175>
8. *Сосунова И.А., Мамонова О. Н.* Экологическое поведение граждан и качество жизни в условиях глобализации // Философия и социальные науки. 2011. № 3–4. С. 62–65.
9. *Титаренко Л.Г.* Типы экологического поведения: Homo ecologus vs. Homo consumer // Социологический альманах. 2015. Вып. 6. С. 105–115.
10. *Yu Yang, Shizhi Huang, Xingting Huang.* An Empirical Comparison of Environmental Behaviors in China's Public and Private Sectors // Problems of sustainable development. 2019. Vol. 14. No. 2. Pp. 101–110.
11. *Зорич Т.А.* Формирование экологически-ориентированного поведения в современном образовательном пространстве // Преподаватель года 2021: сб. статей II Международного профессионально-исследовательского конкурса. Петрозаводск. 14 декабря 2021 г. Петрозаводск: Межд. центр научного партнерства «Новая Наука», 2021. С. 211–215.
12. *Машкова С.В.* Формирование опыта экологически сообразного поведения у младших школьников: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2006. 28 с.
13. *Wang R.; Jia T.; Qi R.; Cheng J.; Zhang K.; Wang E.; Wang X.* Differentiated Impact of Politics and Science-Oriented Education on Pro-Environmental Behavior: A Case Study of Chinese University Students // Sustainability. 2021. Vol. 13, 616. URL: <https://doi.org/10.3390/su13020616>
14. *Liping Fu, Ye Zhang, Xiong Xiong, Yin Bai.* Pro-Environmental Awareness and Behaviors on Campus: Evidence from Tianjin, China // EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2018. Vol. 14 (1). Pp. 427–445. DOI: 10.12973/ejmste/77953

15. Fanli Jia, Hui Yu. Brief data report on parent-child pro-environmental engagement across five cities in China // Data in Brief. 2021. N 36. 106970. DOI 10.1016/j.jenvp.2021.101575
16. Чернявская О.М. Формирование экологической ответственности школьников средствами эколого-ориентированной образовательной среды: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Екатеринбург, 2006. 24 с.
17. Pang M., Dingle C., Caen S., Bonebrake T. Environmental attitudes and behaviors among secondary students in Hong Kong // International Journal of Comparative Education and Development. May 2016. Vol. 18. No. 2. Pp. 70–80. DOI: 10.1108/IJCED-10–2015–0004
18. Liu W. & Chen J. Green spaces in Chinese schools enhance children's environmental attitudes and pro-environmental behavior // Children, Youth and Environments. 2021. Iss. 31(1). Pp. 55–87.
19. Wu Lingqiong. Measuring primary school students' environmental literacy in urban China: environmental attitudes and behavior of Grade 6 students in Green Schools in Schenzhen // Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy. City University of Hong Kong. 2013. 260 p. [https://scholars.cityu.edu.hk/en/theses/measuring-primary-school-students-environmental-literacy-in-urban-china\(d1d016d3-d310-48d6-a1f0-ed119edaed48\).html](https://scholars.cityu.edu.hk/en/theses/measuring-primary-school-students-environmental-literacy-in-urban-china(d1d016d3-d310-48d6-a1f0-ed119edaed48).html) (Дата обращения: 07.04.2022)
20. Fang Xiangzi, Nilova O. V. Formation peculiarities of environmental awareness in the Peoples' Republic of China // Экологическое образование и устойчивое развитие. Состояние, цели, проблемы и перспективы: мат-лы межд. научно-методической конференции, 24–25 февраля 2022 г., Минск, Республика Беларусь. Минск: МГЭИ им. А.Д. Сахарова БГУ, 2022. С. 99.
21. Ульянова Н.В. Формирование экологической культуры школьников на основе интеграции предметных знаний // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 9. С. 265–271.
22. Stern P. C. New environmental theories: toward a coherent theory of environmentally significant behavior // Journal of social issues. 2000. Vol. 56. Iss. 3. Pp. 407–424. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00175>.
23. Choi H., Jang J., Kandampully J. Application of the extended VBN theory to understand consumers' decisions about green hotels // International Journal of Hospitality Management. 2015. Vol. 51. Pp. 87–95.
24. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. СПб: Питер, 2008. 400 с.
25. Даргужиева С.М., Абдираимова Э. К. Формирование ценностных ориентаций в младшем школьном возрасте // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 50. С. 77–83. URL: <http://e-koncept.ru/2016/76659.htm> (Дата обращения: 07.04.2022)
26. Гулмадов Файз. Теоретические основы формирования духовно-нравственных убеждений учащихся начальных классов: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Душанбе, 2016. 342 с.

27. Пащенко А.К. Нормативное поведение младших школьников // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2010. № 17 (60). С. 103–115.
28. Bogner F.X., Wiseman M. Adolescents' attitudes towards nature and environment: Quantifying the 2MEV model // The Environmentalist. 2006. Iss. 26. Pp. 247–254. DOI 10.1007/s10669–006–8660–9
29. Liu W., Chen J. Modified Two Major Environmental Values scale for measuring Chinese children's environmental attitudes // Environmental Education Research. 2020. Iss. 26(1). Pp. 130–147. <http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2019.1697431>
30. Lingqiong Wu. Exploring the New Ecological Paradigm Scale for Gauging Children's Environmental Attitudes in China // The journal of environmental education. 2012. Iss. 43 (2). Pp. 107–120.
31. Борисенков В.П., Лю Цяофан. Развитие негосударственного высшего образования в Китае: научно-педагогический и нормативно-правовой аспекты // Непрерывное образование: XXI век. 2021. Вып. 4 (36). DOI: 10.15393/j5.art.2021.7169.
32. Гукаленко О.В., Согачёва А. С. Подготовка поликультурно-ориентированного педагога: сравнительный опыт России и Китая // Педагогическое образование в культурно-образовательном пространстве современного университета. Российская академия образования, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. Москва, 2021. С. 243–255.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Борисенков Владимир Пантелеймонович — доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой истории и философии образования факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. E-mail: vlad boris39@mail.ru

Мэй Юйхань (КНР) — аспирантка факультета педагогического образования Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. E-mail: fpo.mgu@mail.ru

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF ENVIRONMENTAL BEHAVIOR IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN RUSSIA AND CHINA

V.P. BORISENKOV, MEI YUHAN (CHINA)

In the context of the global environmental crisis, the task of greening school education is relevant in any country. The formation of ecological behavior is an integral part of the ecological training of students, which is especially effective at primary school age, when the child, due to his psycho-emotional characteristics, is extremely susceptible to psychological and pedagogical influence, malleable, prone to imitate and actively learns the norms of behavior in the natural environment under conditions variety of environmental practices. The purpose of the article is to identify and compare the specifics of environmental education in primary schools in Russia and China. Responsible

environmental behavior is one of the key components of the ecological culture of the population, along with the development of environmental consciousness, environmental thinking and environmental literacy. Meanwhile, the problems of the formation of ecological behavior in elementary school were almost not touched upon by researchers both in Russia and abroad. Environmental behavior, which was discussed only in the early 2000s, is the object of a systematic study of psychology, sociology, and economic sciences, which consider environmental education mainly as a component of the global concept of sustainable development. Western psychology has developed various ways of interpreting environmental behavior, as well as diagnostic tools for identifying environmental attitudes of a person, including in adolescence. Pedagogical science has by now accumulated rich empirical material and practical experience sufficient to analyze the models of formation of ecological behavior of children and adolescents in the future. The theoretical significance of this article lies in identifying the possibility of using the well-known theory of “values — beliefs — norms” as a methodological basis for identifying stereotypes of environmental behavior of younger students. Content analysis of modern scientific and pedagogical sources in Russian and Chinese made it possible to identify key environmental attitudes, moral beliefs, norms and means of shaping the environmental behavior of primary school students in schools in Russia and China. In practical terms, the publication is of interest to primary school teachers, teachers of ecology, teachers-researchers, as well as students and graduate students in pedagogical areas of training.

Key words: ecologization; ecological behavior; ecological consciousness; ecological culture; primary school.

References

1. Lazarevich N.A. Faktory formirovaniya ehkologicheskogo povedeniya. Trudy Belorusskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. 2018. Seriya 6. № 1. pp. 121–124.
2. Morozova S.V., Kozlov V. V. Ehkologicheskoe povedenie kak problema issledovaniya v otechestvennoj i zarubezhnoj psikhologii. Psikhologiya. Psikhofiziologiya. 2020. T. 13, № 1. pp. 14–22. DOI: 10.14529/jpps200102
3. Barker R.G. Ecological psychology: concepts and methods for studying the environment of human behavior. Stanford, CA: Stanford University Press, 1968. 242 p.
4. Ermolaeva P.O., Ermolaeva Yu.V. Kriticheskij analiz zarubezhnykh teorij ehkologicheskogo povedeniya. Monitoring obshchestvennogo mneniya: ehkonomicheskie i social'nye peremeny. 2019. № 4. pp. 323–346. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2019.4.16>.
5. Ivanova A.A., Agisova F. B., Sautkina E. V. Proehkologicheskoe povedenie v Rossii: adaptaciya shkaly Kehmerona Brika i svyaz' s ehkologicheskoy obespokoennost'yu. Psikhologicheskie issledovaniya. 2020. T. 13. № 70. pp. 1–19. URL: <https://publications.hse.ru/articles/368071788>

6. Demenshin V.N. Obzor zarubezhnykh issledovanij ehkologicheskogo soznaniya. Internet-zhurnal «Mir nauki». 2017, Tom 5. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/18PSMN517.pdf>
7. Stern P.C. Toward a Coherent Theory of Environmentally Significant Behavior. *Journal of Social Issues*. 2000. Iss. 56(3). Pp. 407–424. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00175>
8. Sosunova I.A., Mamonova O. N. Ehkologicheskoe povedenie grazhdan i kachestvo zhizni v usloviyakh globalizacii. *Filosofiya i social'nye nauki*. 2011. № 3–4. pp. 62–65.
9. Titarenko L.G. Tipy ehkologicheskogo povedeniya: Homo ecologus vs. Homo. *Sociologicheskij al'manakh*. 2015. Vyp. 6. pp. 105–115.
10. Yu Yang, Shizhi Huang, Xingting Huang. An Empirical Comparison of Environmental Behaviors in China's Public and Private Sectors. *Problems of sustainable development*. 2019. Vol. 14. No. 2. Pp. 101–110.
11. Zorich T.A. Formirovanie ehkologicheskii-orientirovannogo povedeniya v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve. *Prepodavatel' goda 2021: sb. statej II Mezhdunarodnogo professional'no-issledovatel'skogo konkursa. Petrozavodsk. 14 dekabrya 2021 goda. Petrozavodsk: Mezhd. centr nauchnogo partnerstva «Novaya Nauka», 2021. pp. 211–215.*
12. Mashkova S.V. Formirovanie opyta ehkologicheskii soobraznogo povedeniya u mladshikh shkol'nikov: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Volgograd, 2006. 28 p.
13. Wang R.; Jia T.; Qi R.; Cheng J.; Zhang K.; Wang E.; Wang X. Differentiated Impact of Politics and Science-Oriented Education on Pro-Environmental Behavior: A Case Study of Chinese University Students. *Sustainability*. 2021. Vol. 13, 616. URL: <https://doi.org/10.3390/su13020616>
14. Liping Fu, Ye Zhang, Xiong Xiong, Yin Bai. Pro-Environmental Awareness and Behaviors on Campus: Evidence from Tianjin, China. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2018. Vol. 14 (1). Pp. 427–445. DOI: 10.12973/ejmste/77953
15. Fanli Jia, Hui Yu. Brief data report on parent-child pro-environmental engagement across five cities in China. *Data in Brief*. 2021. N 36. 106970. DOI 10.1016/j.jenvp.2021.101575
16. Chernyavskaya O.M. Formirovanie ehkologicheskoi otvetstvennosti shkol'nikov sredstvami ehkologo-orientirovannoj obrazovatel'noj sredy: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Ekaterinburg, 2006. 24 p.
17. Pang M., Dingle C., Caen S., Bonebrake T. Environmental attitudes and behaviors among secondary students in Hong Kong. *International Journal of Comparative Education and Development*. May 2016. Vol. 18. No. 2. Pp. 70–80. DOI: 10.1108/IJCED-10-2015-0004
18. Liu W. & Chen J. Green spaces in Chinese schools enhance children's environmental attitudes and pro-environmental behavior. *Children, Youth and Environments*. 2021. Iss. 31(1). Pp. 55–87.

19. Wu Lingqiong. Measuring primary school students' environmental literacy in urban China: environmental attitudes and behavior of Grade 6 students in Green Schools in Schenzhen. Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy. City University of Hong Kong. 2013. 260 p. [https://scholars.cityu.edu.hk/en/theses/measuring-primary-school-students-environmental-literacy-in-urban-china\(d1d016d3-d310-48d6-a1f0-ed119edaed48\).html](https://scholars.cityu.edu.hk/en/theses/measuring-primary-school-students-environmental-literacy-in-urban-china(d1d016d3-d310-48d6-a1f0-ed119edaed48).html)
20. Fang Xiangzi, Nilova O. V. Formation peculiarities of environmental awareness in the Peoples' Republic of China. *Ehkologicheskoe obrazovanie i ustojchivoje razvitie. Sostoyanie, celi, problemy i perspektivy: mat-ly mezhd. nauchno-metodicheskoy konferencii, 24–25 fevralya 2022 g., Minsk, Respublika Belarus'*. Minsk: MGEHI im. A.D. Sakharova BGU, 2022. P. 99.
21. Ul'yanova N.V. Formirovanie ehkologicheskoy kul'tury shkol'nikov na osnove integracii predmetnykh znanij. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2007. № 9. pp. 265–271.
22. Stern P.C. New environmental theories: toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of social issues*. 2000. Vol. 56. Iss. 3. Pp. 407–424. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00175>.
23. Choi H.; Jang J.; Kandampully J. Application of the extended VBN theory to understand consumers' decisions about green hotels. *International Journal of Hospitality Management*. 2015. Vol. 51. Pp. 87–95.
24. Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste*. SPb: Piter, 2008. 400 p.
25. Darguzhieva S. M., Abdiraimova EH. K. Formirovanie cennostnykh orientacij v mladshem shkol'nom vozraste. *Nauchno-metodicheskij ehlektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2016. T. 50. pp. 77–83. URL: <http://e-koncept.ru/2016/76659.htm>.
26. Gulmadov Fajz. *Teoreticheskie osnovy formirovaniya dukhovno-nravstvennykh ubezhdenij uchashchikhsya nachal'nykh klassov: diss. ... dokt. ped. nauk: 13.00.01*. Dushanbe, 2016. 342 p.
27. Pashchenko A.K. Normativnoe povedenie mladshikh shkol'nikov. *Vestnik RGGU. Seriya «Psikhologiya. Pedagogika. ObrazovaniE»*. 2010. № 17 (60). pp. 103–115.
28. Bogner F.X., Wiseman M. Adolescents' attitudes towards nature and environment: Quantifying the 2MEV model. *The Environmentalist*. 2006. Iss. 26. Pp. 247–254. DOI 10.1007/s10669-006-8660-9
29. Liu W., Chen J. Modified Two Major Environmental Values scale for measuring Chinese children's environmental attitudes. *Environmental Education Research*. 2020. Iss. 26(1). Pp. 130–147. <http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2019.1697431>
30. Lingqiong Wu. Exploring the New Ecological Paradigm Scale for Gauging Children's Environmental Attitudes in China. *The journal of environmental education*. 2012. Iss. 43 (2). Pp. 107–120.

31. Borisenkov V.P., Lyu Cyaofan. Razvitie negosudarstvennogo vysshego obrazovaniya v Kitae: nauchno-pedagogicheskij i normativno-pravovoj aspekty. Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2021. Vyp. 4 (36). DOI: 10.15393/j5.art.2021.7169.
32. Gukalenko O.V., Sogachyova A. S. Podgotovka polikul'turno-orientirovannogo pedagoga: sravnitel'nyj opyt Rossii i Kitaya. Pedagogicheskoe obrazovanie v kul'turno-obrazovatel'nom prostranstve sovremennogo universiteta. Rossijskaya akademiya obrazovaniya, Moskovskij gosudarstvennyj universitet imeni M.V. Lomonosova. Moskva, 2021. pp. 243–255.

ABOUT THE AUTHORS

Borisenkov Vladimir P. — Doctor of Pedagogical Sc., Professor, Academician of Russian Academy of Education, Professor of the Faculty of Pedagogical Education Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: vladboris39@mail.ru

Mei Yuhan (China) — Postgraduate student of the Faculty of Pedagogical Education Lomonosov Moscow State University. E-mail: fpo.mgu@mail.ru

Л. Д. ПАНОВА, Ван Мэнчжу (КНР)

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*(факультет педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова;
e-mail: fpo.mgu@mail.ru)*

В статье исследованы теоретические основы проблемы познавательной самостоятельности. Большое внимание уделено характеристике особенностей организации самостоятельной познавательной деятельности студентов. Осуществлен анализ научных подходов к определению сущности понятий «познавательная самостоятельность» и «познавательная активность», уточнено их определение. Авторы статьи, резюмируя взгляды известных отечественных и зарубежных ученых на заявленную проблему, приходят к выводу, что феномен познавательной самостоятельности представляет собой интегративное качество личности студентов высшей школы. Структура познавательной самостоятельности студента рассматривается в модели её развития как объединение взаимодополняющих компонентов: мотивационно-волевого, практико-ориентированного, содержательно-методического и рефлексивного.

Ключевые слова: познавательная самостоятельность; формирование познавательной самостоятельности; познавательная активность; дидактическая модель; умение учиться; студент.

Современная педагогика значительное внимание уделяет проблемам формирования самостоятельности личности, имеющей сегодня чрезвычайно важное значение для общества в целом и эффективности осуществления образовательного процесса, в частности. Рост требований к качеству подготовки специалистов с высшим образованием ставит перед педагогической наукой задачу создания эффективных дидактических систем, которые базируются на применении технологий, форм и методов обучения, обеспечивающих интенсивное вовлечение студентов в процесс овладения системой знаний, формирование умений и навыков. На этой основе можно существенно повысить уровень самостоятельной творческой познавательной деятельности студентов, создать условия для более полного и эффективного развития личности будущего специалиста.

Процесс формирования познавательной самостоятельной деятельности студентов в процессе обучения является сложным и длительным. Говоря о формировании познавательной самостоятельности студентов, мы должны отметить, что как феномен обучения он играет очень важную роль в подготовке современных и будущих специалистов. Он определяет, как научить студентов учиться самостоятельно, как способствовать их саморазвитию и самосовершенствованию, чтобы сформировать уникальную личность, способную эффективно выполнять свою работу.

Что такое познавательная самостоятельность? Как сформировать познавательное самостоятельное обучение студентов?

Нельзя не отметить, что проблема самостоятельности в целом, и познавательной, в частности, интересовала людей с глубокой древности и анализировалась многими выдающимися учеными и педагогами. Так, философы античности (Гераклит, Демокрит, Платон) отмечали ведущую роль самостоятельности, утверждая, что развитие личности происходит лишь в процессе самостоятельного совершенствования, самопознания и саморазвития. О необходимости развития самостоятельности в познании окружающего мира говорил и Конфуций. Он предложил активный метод обучения, при котором ученики достигали результатов обучения своими собственными усилиями.

Этим вопросом интересовался Ян Амос Коменский, обративший внимание на то, что «естественное начало в человеке обладает самостоятельной и самодвижущей силой» [6, с. 43]. Поэтому в процессе обучения студенты должны не просто механически осваивать содержание учебников и изучать способы мышления других, но должны думать о проблемах самостоятельно. Ж.-Ж. Руссо, представитель французского Просвещения, указывал, что самостоятельность позволяет получить более глубокие и правдивые понятия [9]. Дидактические взгляды А. Дистерверга направлены на развитие самостоятельности как готовности к достижению разумных целей, активности собственных мыслей, желаний и потребностей. Он подчеркивал, что собственно человеческое в человеке — это его самостоятельность, что любые методы обучения являются позитивными, если они пробуждают в человеке самостоятельность [2]. К.Д. Ушинский подчеркивал необходимость не только передавать знания тому, кто учится, но и развивать в нём желание и способность самостоятельно, без наставника приобретать новые знания [12].

Процесс формирования познавательной самостоятельности обучаемых исследовали ученые в философско-педагогической (Дж. Брунер, Б.С. Гершунский, В.В. Сериков, И.С. Якиманская), психологической (К.А. Абульханова-Славская, Л.В. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Тальзина) и методической плоскости (И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, И.Я. Лернер, Н.А. Половникова, М.Н. Скаткин, Т.И. Шамова, Г.И. Шукина, Го Дунхуэй [15], Яо Даньшу [16] и др.).

Начиная с середины прошлого века, интерес к вопросам развития познавательной самостоятельности обучающихся стабильно растет. На грани тысячелетий этот вопрос приобрел особую актуальность, поскольку во всем мире существенно меняются условия жизни, происходит информационная революция и переход к непрерывному образованию. В современных психолого-педагогических исследованиях [1, 7, 14] актуализируется

проблема познавательной самостоятельности для высшей школы, имеющей сегодня чрезвычайно важное значение, как для общества в целом, так и для эффективности осуществления образовательного процесса. От умения студента планировать и активно осуществлять познавательную деятельность без посторонней помощи зависит не только его успеваемость в учебе, но и способность в будущем быть конкурентоспособным специалистом, который обладает личной инициативой, способен принимать нестандартные решения. Именно поэтому курс на формирование познавательной самостоятельности студентов становится основой подготовки современных специалистов.

Однако, несмотря на актуальность проблемы самостоятельности в прошлом и настоящем, наличие многочисленных исследований в этой области, самостоятельность остается тем научным феноменом, который требует дальнейшего интенсивного и всестороннего изучения. Необходимо также отметить, что не существует единой общей мысли относительно определения понятия познавательной самостоятельности в обучении, поэтому цель нашей статьи состоит в том, чтобы раскрыть и проанализировать феномен и сущность познавательной самостоятельности студентов с педагогической точки зрения.

Феномен познавательной самостоятельности является сложным и многоаспектным. Определение теоретических основ обозначенной проблемы требует выяснения соотношения сущности понятия «познавательная самостоятельность» с такими родственными понятиями, как «деятельность», «познавательная деятельность», «познавательная активность».

Понятие «познавательная самостоятельность» рассматривается исследователями с разных позиций. Остановимся на наиболее распространенных трактовках. Познавательная самостоятельность рассматривается как:

- важная сторона личности, которая проявляется в направленности познавательных интересов, стремлении к эффективному овладению знаниями и способами деятельности. Выделяют три наиболее существенных компонента познавательной самостоятельности: мотивационный, содержательно-операционный и волевой. Эти компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены, в реальном процессе обучения они не разделяются (Т.И. Шамова [10, с.69], Г.А. Китайгородская) [5];

- интеллектуальные способности и умения ученика, позволяющие ему самостоятельно учиться и приобретать знания (М.И. Махмутов);

- готовность (т.е. способность и стремление) к энергичному овладению знаниями собственными силами (Н.А. Половникова) [8, с.45];

- способность сознательно ставить перед собой учебные цели и задачи, способность личности ученика к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию (А.В. Петров) [7].

Отсюда можно сделать вывод, что в исследованиях сущности этого понятия внимание ученых фокусируется на *его процессуальную сторону*,

а именно на формирование у обучающихся личностной направленности, системы знаний, умений и навыков, определенных свойств и качеств. Так, советский и российский учёный Г.И. Шукина считает, что познавательная самостоятельность является основой процесса, во время которого осуществляется обмен опытом деятельности, растёт мотивация (социальная, нравственная, познавательная и др.) [11, с.96].

А.Е. Богоявленская характеризует познавательную самостоятельность как процесс, в ходе которого обучающиеся самостоятельного приобретают знания и навыки, используя собственный опыт для решения проблем и самосовершенствования без какой-либо посторонней помощи [1, с.18]. В своем исследовании «Критерии уровней познавательной самостоятельности учащихся» И.Я. Лернер рассматривает познавательную самостоятельность с точки зрения количественного и качественного роста имеющихся знаний, умений, творческого опыта деятельности. Учёный считает, что процесс творческой деятельности, как высшее проявление познавательной самостоятельности, возможен при условии взаимодействия приобретенных знаний, умений, опыта творческой деятельности, а также положительных мотивов познания [4, с.35]. Таким образом, через призму вышесказанного вполне очевидно, что познавательная самостоятельность — это прежде всего процесс познавательной деятельности, ориентированный не на саму деятельность, а на результаты, определяющие качественно новое развитие личности. Это мнение прослеживается в работах А.Н. Леонтьева [3] и С.Л. Рубинштейна.

Проблема познавательной самостоятельности обучающихся интенсивно обсуждается и в зарубежной педагогике. В учебно-методической литературе находим принципиально разные подходы к её решению: можно обучать студентов приемам заучивания материала, выбора / постановки цели, приемам самооценки или стратегий в самостоятельном решении своих практических задач, а также осознания собственных особенностей когнитивного подхода и преодоление недостатков в этом отношении. Однако среди перечисленных подходов есть общее: все они нацелены на развитие личности того, кто учится. Отличают также уровни развития или сформированности познавательной самостоятельности.

Понятие «self-directed learning» (обучение с самостоятельным определением целей), которое является распространенным в Европе, а также американские термины-аналоги «autonomous learning» (автономное обучение), «independent learning» (самостоятельное (независимое) обучение) связаны с различной степенью самоорганизации обучающегося. Процесс обучения рассматривается как независимый и самостоятельно управляемый, если следующие компоненты процесса обучения могут быть в значительной степени определены студентом: цели процесса обучения; содержание обучения; операции и стратегии получения знаний (учебные методы); целенаправленный контроль процессов (сравнение,

оценка, оценивание обратной связи); средства обучения; время; размещение; партнеры по обучению. В условиях организации и осуществления учебного процесса в учреждениях высшего образования студент редко может определить все компоненты самостоятельно. Но отдельные компоненты, будь то во время организованного процесса обучения (индивидуальная работа, работа в парах, работа в группах) или обучение на дому (домашние задания, выполнение проектов, подготовка к семинарским занятиям и экзаменам), на индивидуальном уровне в значительной степени могут быть определенными самими студентами [13]. Высшая степень — автономия — рассматривается как способность обучаемого определять и цели, и средства их достижения. Предполагается, что те, кто учится, должны осуществлять эту работу в медиатеках (центрах самостоятельного доступа материалов), которые активно создаются и распространяются в Европе и США.

В зарубежных исследованиях не применяется понятие «самостоятельность» к обучению, при котором обучаемому предоставляется возможность учиться, используя в режиме самостоятельного доступа подготовленную преподавателем или экспертом информацию, поскольку в этом случае студенту отводится роль «пассивного наблюдателя», у него складывается впечатление, что самостоятельное обучение возможно только при наличии материалов, подготовленных специалистом. Обучающийся, должен иметь возможность самостоятельно выбирать учебные материалы, опираясь не только на те, что порекомендовал педагог. Этот подход предполагает свободу выбора и использование аутентичных материалов — документов, первоисточников и т.п. Однако мы не в полной мере разделяем такой подход к определению познавательной самостоятельности.

Кроме того, в содержание приведенных понятий исследователи включают значительное количество характеристик, касающихся качеств личности, общих и познавательных умений. Это в определенной степени расширяет границы исследований и не позволяет сфокусировать внимание на развитии именно познавательной самостоятельности.

Познавательная самостоятельность — сложное понятие, содержание которого нельзя раскрыть, ориентируясь лишь на одну плоскость (деятельность, готовность, умение и т.п.). Очевидно, что это интегративное свойство личности требует системного подхода к его анализу. Это многоаспектное личностное образование характеризуется такими проявлениями, как саморегуляция познавательной деятельности, синтез познавательного мотива и способов самостоятельного поведения, устойчивое позитивное отношение обучающихся к познанию.

Итак, в русле вышеупомянутого можно заключить, познавательная самостоятельность — интегративное динамическое качество личности, аккумулирующее стремление к самостоятельности, самоконтроль, совокупность умений познавательной деятельности, теоретические (общие

и специальные) знания, их усовершенствование, творческое применение в различных ситуациях для решения различных проблем без посторонней помощи. В обучении абсолютная, полная самостоятельность невозможна. Поэтому её надо оценивать с учетом того, насколько необходимо участие в обучении других людей, прежде всего педагогов. Именно такая самостоятельность может быть признана оптимальной.

Поэтому проблема познавательной самостоятельности личности тесно связана с **активизацией** её участия в познавательной деятельности и развитием у неё познавательной потребности, т.е. потребности в самостоятельной познавательной деятельности. Познавательная самостоятельность проявляется, прежде всего, в учебном процессе через основной её показатель — **активность**. Познавательная активность сопровождает любое самостоятельное действие. Познавательная самостоятельность всегда направлена на усвоение новых знаний, предполагает готовность студента к поисковой работе, а познавательная активность имеет место и во время усвоения знаний, и во время их воспроизведения, закрепления. Эти качества взаимно усиливают друг друга.

Анализ сущности понятия «познавательная самостоятельность» требует рассмотрения её структуры, выделения основных компонентов. В результате проведения структурно-понятийного анализа исследуемого феномена нами смоделирована структура познавательной самостоятельности студента как объединение конструктов, которые в единстве функционируют на основе взаимодополнения, органического сочетания и функциональной целесообразности, а именно: мотивационно-волевой, практико-ориентированный, содержательно-методический и рефлексивный компоненты.

Мотивационно-волевой компонент связан с формированием потребности и стремления студента к познанию с приложением волевых усилий в познании. Практико-ориентированный компонент связан с овладением средствами и способами познавательной деятельности, т.е. практическими и интеллектуальными возможностями, умениями и навыками, обуславливающими выполнение процесса познания самостоятельно как во время аудиторных занятий, так и во внеаудиторное время. Содержательно-методический компонент включает развитость мышления у студентов, дидактические и методические знания относительно видов, форм, способов и приемов организации самостоятельной учебной деятельности в процессе обучения; степень самостоятельности в восприятии художественных и педагогических явлений. Рефлексивный компонент определяет отношение студента к самому себе как к субъекту познавательной деятельности, степень самонаблюдения, самоанализа, самоконтроля, самооценки собственных действий; способность к анализу и оценке деятельности других; способность к корректировке путей организации самостоятельной деятельности в процессе обучения.

Взаимосвязь этих компонентов явственно проявляется в учебной деятельности студента. В учебном процессе они взаимообусловлены, взаимосвязаны и структурно неделимы.

Внешними признаками самостоятельности студентов являются планирование ими своей деятельности, выполнение задачи без прямого участия педагога, систематический контроль за процессом и результатом выполняемой работы, её дальнейшая корректировка и самосовершенствование, т.е. самостоятельное осуществление образовательной деятельности. Внутреннее выражение самостоятельности образуют потребностно-мотивационная сфера, физические и морально-волевые усилия обучаемых, направленные на достижение цели без посторонней помощи.

Следует отметить, что в Китае есть известная поговорка о том, что обязанность преподавателя – не «давать рыбу» (давать готовые знания), а «учить людей ловить рыбу» (обучать способам приобретения знаний). Китайский педагог Е. Шэнтао в работе «Обучение единству» отмечает: «Учитель обязан не учить, а учить учеников учиться» [14]. Исследования Цинь Сяоцина (1997) [17] и Цао Шицина (2001) [15] подтверждают, что студенты с высоким уровнем познавательной самостоятельности имеют сильные преимущества в результатах по изучению иностранному языку. Чжу Чжунду (2002) [19] также провел исследование о влиянии когнитивной самостоятельности на изучение иностранного языка. Эти исследования доказали, что студенты с сильной когнитивной самостоятельностью обладают выраженными способностями к логическому анализу, способностью к рассуждению и показывают высокие результаты в обучении.

Однако познавательная самостоятельность студентов формируется не в результате действия какого-то одного эффективного средства, а является закономерным результатом обучения студентов, направленного на развитие познавательной самостоятельности студентов.

Ученые-педагоги предлагают разные пути формирования познавательной самостоятельности: И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый делают акцент на введение в содержание обучения методологических знаний и побуждение к самостоятельному познанию с помощью сложившегося уровня методологической культуры; Б.П. Есипов, М.Н. Скаткин – на организации самостоятельной работы, решении учебных задач; В.В. Давыдов, Е.Н. Кабанова-Меллер – на формировании устойчивых приемов познавательной деятельности, приводящих к самостоятельности в познании; П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина – на использовании обобщенных знаний, составляющих ориентировочную основу деятельности; Л.И. Рувинский – на осуществление самоконтроля познавательной деятельности, формирование высокого уровня учебной рефлексии.

Анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме позволил определить как оптимальный для исследования процесса

формирования познавательной самостоятельности студента при изучении иностранного языка метод педагогического эксперимента. Этот метод позволяет не только выявить имеющиеся уровни познавательной самостоятельности, которые сложились в прошлом опыте студентов, но и во время самого исследования проследить динамику развития уровней и их существенные закономерности, что дает возможность варьировать, перестраивать методику формирования познавательной самостоятельности в зависимости от педагогических условий.

Для проверки гипотезы о том, что уровень развития познавательной самостоятельности студентов можно повысить, если к субъектам развития познавательной самостоятельности применить системный и деятельностный подходы, направленные на усиление отдельных составляющих её компонентов, нами была разработана методика экспериментального исследования. В качестве механизма формирования познавательной самостоятельности студентов мы выбрали модель, которая включает: цель, методологические подходы, формы обучения, методы, технологии и средства обучения. Конечной целью нашего дальнейшего исследования является проверка и апробирование модели развития познавательной самостоятельности студентов в процессе изучения иностранного языка.

Обобщая рассмотренное, можно утверждать, что проблема формирования познавательной самостоятельности студентов является одной из наиболее актуальных в педагогической теории и практике. Как одно из свойств учебной деятельности студента познавательная самостоятельность характеризуется динамической взаимосвязью мотивационно-волевого, практико-ориентированного, содержательно-методического и рефлексивного компонентов. В обучении познавательная самостоятельность выполняет разные функции: в процессе формирования всесторонне развитой личности как цель обучения; в процессе усвоения знаний, умений и навыков — как способ повышения осознанности и действенности усвоенного материала. Для успешного развития познавательной самостоятельности студентов необходимо формировать у них познавательные потребности, развивать желание и умение работать самостоятельно, упорствовать в результатах выполнения самостоятельных задач.

Проведенное исследование не претендует на полноту и исчерпанность рассмотрения данной проблемы. Дальнейшее исследование может осуществляться в направлениях углубленного изучения теоретико-методологических основ формирования познавательной самостоятельности в условиях информационно-учебной среды и исследования преемственности в формировании познавательной самостоятельности между общеобразовательной и высшей школами.

Литература

1. *Богоявленская А.Е.* Развитие познавательной самостоятельности студентов: Монография / А.Е. Богоявленская. Тверь, 2004. 160 с.
2. *Дистервег А.* Избранные педагогические сочинения; общ. ред. Е.Н. Медынского. Москва: Учпедгиз, 1956. 374 с.
3. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. 352 с.
4. *Лернер И.Я.* Критерии уровней познавательной самостоятельности учащихся / И.Я. Лернер // Новые исследования в педагогических науках. М.: Педагогика, 1971, № 4. С. 34–39.
5. *Китайгородская Г.А.* Методика интенсивного обучения иностранным языкам. Москва: Высш. шк., 1987. 103 с.
6. *Коменский Я.А.* Педагогическое наследие / Ян Амос Коменский. М.: Педагогика, 1989. 416 с.
7. *Петров А.В.* и др. Самостоятельная познавательная деятельность в системе развивающего обучения / Петров А. В., Петрова О. В., Цулая Л. В. // Наука, культура, образование, 2001, № 8/9. С. 150–154
8. *Половникова Н.А.* Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся. Казань; 1969. С. 45–61.
9. *Руссо Ж.-Ж.* Эмиль или о воспитании / пер.с франц. М.А. Энгельгардт. Санкт-Петербург: Изд. газ. «Школа и жизнь», 1912. 489 с.
10. *Шамова Т.И.* Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982. С. 208.
11. *Щукина Г.И.* Роль деятельности в учебном процессе. М.: Просвещение, 1986. 144 с
12. *Ушинский К.Д.* Избранные педагогические сочинения. Т. 2. М., 1974.
13. Promoting self-directed learners in classrooms. URL: <https://www.impactteachers.com/blog/self-directed-learners-in-classrooms> (Дата обращения: 12.03.2022).
14. *Ye Shengtao.* Ye Shengtao Language Education Collection [M]. Beijing: People's Education Press, 1994.
15. 郭东辉。领域独立性、领域依赖性认知风格和第二语言习得。海外英语 2012.03。H31/A1009–5039(2012)05–0025–02. *Го Дунхуэй.* Познавательная деятельность независимая от предметной области и зависящая от предметной области в овладении вторым языком. Зарубежный английский. 2012.03.H31/A1009–5039(2012)05–0025–02
16. 姚丹书。领域的独立性、对领域的依赖性和英语阅读能力的发展[J]。煤高教, 2002(6) *Яо Даньшу.* Влияние предметной самостоятельности и отраслевого стиля на изучение иностранного языка [J]. Высшее образование в угольной промышленности, 2002 (6)
17. 秦晓晴。第二语言习得中认知风格研究的现状[J]。外语教学与研究, 1997 (2) . *Цинь Сяоцин.* Текущая ситуация с исследованием когнитив-

- ного стиля при овладении вторым языком [J]. Преподавание и исследование иностранных языков, 1997 (2).
18. 曹世清。掌握第二语言时的学习风格概述[J]。烟台教育学院学报：哲学社会科学版，2001（4）。Цао Шицин. Обзор изучения стилей обучения при овладении вторым языком [J]. Журнал Яньтайского педагогического университета: издание философии и социальных наук, 2001 г. (4).
 19. 朱仲度。领域独立性和行业风格对外语学习的影响[J]。外语与外语教学，2002（4）。Чжу Чжунду. Влияние независимости от предметной области и отраслевого стиля на изучение иностранного языка [J]. Иностранные языки и преподавание иностранных языков, 2002(4).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Панова Любовь Дмитриевна — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры образовательных технологий факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. E-mail: fro.mgu@mail.ru

Ван Мэнчжу (КНР) — аспирантка факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. Научный руководитель: кандидат педагогических наук Л.Д. Панова. E-mail: wangmengzhukarida@mail.ru

COGNITIVE INDEPENDENCE OF STUDENTS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

L.D. PANOVA, MENGZHU WANG (CHINA)

The article is explored the problem of cognitive independence theoretical foundations, characterizes the features of the organization of independent cognitive activity of students. The analysis of scientific approaches to the definition of the «cognitive independence» and «cognitive activity» concepts essence of is carried out, their definition is clarified. The authors of the article, summing up the views of prominent domestic and foreign scientists on the stated problem, come to the conclusion that the phenomenon of cognitive independence is an integrative quality of the personality of higher school students. The student's cognitive independence structure is considered as a combination of complementary components: motivational-volitional, practice-oriented, content-methodical and reflective in the students' cognitive independence development model.

Key words: cognitive independence; formation of cognitive independence; independent cognitive activity; a didactic model; ability to study; student.

References

1. Bogoyavlenskaya A.E. Razvitie poznavatel'noi samostoyatel'nosti studentov [Development of students' cognitive independence]: Monografiya. A.E. Bogoyavlenskaya. Tver', 2004. 160 p.
2. Disterveg A. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya [Selected pedagogical essays]; ed. E.N. Medynskogo. Moscow: Uchpedgiz, 1956. 374 p.

3. Leontev A.N. Deiatelnost. Soznanie. Lichnost [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Ademia Publ., 352 p.
4. Lerner I. Ya. Kriterii urovnei poznavatel'noi samostoyatel'nosti uchashchikhsya [Criteria for the levels of cognitive independence of students]. Novye issledovaniya v pedagogicheskikh naukakh. Moscow: Pedagogika Publ., 1971, № 4. P. 34–39.
5. Kitaigorodskaya G.A. Metodika intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam [Methods of intensive teaching of foreign languages]. Moscow, Vyssh. shk. Publ., 1987. 103 p.
6. Komenskii Ya.A. Pedagogicheskoe nasledie [Pedagogical heritage]. Yan Amos Komenskii. Moscow: Pedagogika Publ., 1989. 416 p.
7. Petrov A.V. i dr. Samostoyatel'naya poznavatel'naya deyatelnost' v sisteme razvivayushchego obucheniya [Independent cognitive activity in the system of developing learning]. Petrov A. V., Petrova O. V., Tsulaya L. V. Nauka, kul'tura, obrazovanie, 2001, № 8/9. P. 150–154
8. Polovnikova N.A. Vospitanie poznavatel'noi aktivnosti i samostoyatel'nosti uchashchikhsya obuchenii [About the theoretical bases of education of cognitive independence of schoolboys in training]. Kazan'; 1969. S. 45–61.
9. Russo Zh.-Zh. Emil' ili o vospitanii. Ed. M.A. Engel'gardt" [Emil or about education]. Sankt-Peterburg: Izd. gaz. «Shkola i zhizn'», 1912. 489 p.
10. Shamova T.I. Aktivizatsiya ucheniya shkol'nikov [Activation of the teaching of schoolchildren]. Moscow, Pedagogika, 1982. 208 p.
11. Shchukina H.I. Rol deiatelnosti v uchebnom protsesse [The role of activity in the learning process]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1986. 144 p.
12. Ushinskii K.D. Izbr. ped. soch. T. 2. Moscow, 1974.
13. Promoting self-directed learners in classrooms. URL: <https://www.impactteachers.com/blog/self-directed-learners-in-classrooms> (Accessed: 12.03.2022).
14. Ye Shengtao. Ye Shengtao Language Education Collection [M]. Beijing: People's Education Press, 1994. (In Chinese)
15. Go Dunkhuei. Poznavatel'naya deyatelnost' nezavisimaya ot predmetnoi oblasti i zavisyashchaya ot predmetnoi oblasti v ovladenii vtorym yazykom [Cognitive activity independent of the subject area and dependent on the subject area in the acquisition of a second language]. Zarubezhnyi angliiskii, 2012.03.H31/A1009–5039(2012)05–0025–02. (In Chinese)
16. Yao Dan'shu. Vliyanie predmetnoi samostoyatel'nosti i otraslevogo stilya na izuchenie inostrannogo yazyka [The influence of subject independence and industry style on the study of a foreign language]. [J]. Vysshee obrazovanie v ugol'noi promyshlennosti, 2002 (6). (In Chinese)
17. Tsin' Syaotsin. Tekushchaya situatsiya s issledovaniem kognitivnogo stilya pri ovladenii vtorym yazykom [The current situation with the study of cognitive style in mastering a second language] [J]. Prepodavanie i issledovaniya inostrannykh yazykov, 1997 (2). (In Chinese)

18. Tsao Shitsin. Obzor izucheniya stilei obucheniya pri ovladenii vtorym yazykom [Overview of learning learning styles when mastering a second language]. [J]. Zhurnal Yan'taiskogo pedagogicheskogo universiteta: izdanie filosofii i sotsial'nykh nauk, 2001 g. (4). (In Chinese)
19. Chzhu Chzhundu. Vliyanie nezavisimosti ot predmetnoi oblasti i otraslevogo stilya na izuchenie inostrannogo yazyka [The influence of independence from the subject area and industry style on the study of a foreign language] [J]. Inostrannye yazyki i prepodavanie inostrannykh yazykov, 2002(4). (In Chinese)

ABOUT THE AUTHORS

Panova Lyubov D. — Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Educational Technologies of the Faculty of Pedagogical Education of the Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: fpo.mgu@mail.ru

Mengzhu Wang (China) — Graduate student of the faculty of Educational Studies, Lomonosov Moscow State University. Scientific adviser L.D. Panova. E-mail: wangmengzhukarida@mail.ru

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

А.Н. РЫБЛОВА

ПЛАНИРОВАНИЕ УДАЛЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

(кафедра лингводидактики Московского государственного лингвистического университета; e-mail: alla.r61@mail.ru)

В статье поставлены проблемы планирования удаленного взаимодействия субъектов иноязычной подготовки к профессиональной межкультурной коммуникации. Автор статьи представляет теоретико-методологический анализ сущности и традиционных видов планирования. В статье предложены направления трансформации концепции планирования удаленного взаимодействия обучающихся и обучающихся профессиональной межкультурной коммуникации в университете.

Ключевые слова: планирование; удаленное взаимодействие; субъекты иноязычной подготовки; профессиональная межкультурная коммуникация.

Актуальность и значимость кардинальной трансформации концепции планирования иноязычной подготовки кадров разных сфер деятельности к профессиональной межкультурной коммуникации и уровневой экспертизы достижения запланированных образовательных результатов обусловлена в последние два года в большей мере значительными проблемами, вызванными неумением преподавателей планировать удаленное взаимодействие субъектов иноязычного образовательного процесса. *Проблема* заключается в том, что традиционные подходы и принципы определения преподавателем содержания (профессионально значимой информации), организационные формы и методы его предъявления, объем и время выполнения различных видов заданий / упражнений, принятые при очном формате взаимодействия обучающихся и обучающихся, зачастую не «срабатывают» и приводят к психологическим срывам, как преподавателей, так и студентов. Цель исследования, представленного в статье, заключается в выявлении оптимальных способов планирования как педагогической функции преподавателя иностранного языка с целью совершенствования удаленного взаимодействия субъектов иноязычной подготовки к профессиональной межкультурной коммуникации.

Общеизвестно, что межкультурная коммуникативная компетенция компетентного специалиста любой сферы деятельности предусматривает

его потребность, способность и готовность осуществлять позитивные межкультурные контакты в устной и письменной форме для достижения профессиональных целей [1]. Однако в реальной иноязычной профессиональной среде нередко возникают серьезные проблемы профессиональной межкультурной коммуникации. Это связано с тем, что на уровне планирования иноязычного образовательного процесса недостаточно внимания было уделено практической языковой подготовке обучающихся в системе высшего образования.

Планирование принято считать неотъемлемым компонентом педагогической деятельности. Чтобы планирование было успешным, преподаватель должен уметь: отслеживать и диагностировать существующие лингводидактические проблемы удаленного режима обучения; разрабатывать разные модели рабочих программ; формулировать общие и частные цели и задачи; разрабатывать разнообразные формы и алгоритмы взаимосвязанных действий преподавателя и студентов с учетом их индивидуально-психологических особенностей, ценностных ориентаций и уровня владения иностранным языком; прогнозировать и оценивать запланированные образовательные результаты; корректировать отклонения от заданных параметров, запланированных в программе. Между тем результаты контроля деятельности преподавателя в образовательных учреждениях системы высшего российского образования свидетельствуют о том, что преподаватели иностранных языков испытывают большие затруднения при выполнении перечисленных выше педагогических действий, особенно во время удаленного взаимодействия с обучающимися посредством электронных ресурсов, платформ и т.п.

Для реализации эффективного иноязычного образовательного процесса традиционно применяют перспективное и текущее планирование. Перспективное планирование предусматривает учет федерального государственного образовательного стандарта при планировании основной образовательной программы, на основе которой разрабатываются рабочие программы дисциплин. В них планируют контингент обучающихся, количество аудиторных часов и самостоятельной работы, объем изучаемого учебного материала, формы и места практической подготовки и т.п. Подобное планирование осуществляется в рамках всего периода прохождения обучения по конкретному направлению подготовки, на каждый учебный год, и график прохождения программ фиксируется в расписании. Однако в рамках традиционного планирования не учтены индивидуальные потребности обучающихся, не всегда им разрешено запланировать и изучить собственный блок дисциплин. В нормативных документах, регламентирующих образовательную и педагогическую деятельность, не запланирована возможность посещения студентами занятий преподавателей других институтов, факультетов в одном и том же образовательном учреждении без дополнительной оплаты.

Междисциплинарные курсы, предлагаемые в ряде университетов, не могут удовлетворить разнообразные постоянно растущие потребности обучающихся. Таким образом, необходима модернизация перспективного планирования иноязычной подготовки кадров в формате удаленного взаимодействия обучающихся и обучающихся профессиональной межкультурной коммуникации.

Для иноязычной подготовки в университете к профессиональной межкультурной коммуникации доказало эффективность текущее планирование за счет составления тематического плана, который, как правило, рассчитан на серию аудиторных занятий и внеаудиторной самостоятельной работы, объединенных одной тематикой. Такой план предусмотрен для выполнения всеми преподавателями той или иной кафедры, реализующей иноязычную подготовку кадров к профессиональной межкультурной коммуникации по определенному направлению и профилю подготовки. Он предусматривает усвоение определенного объема профессионально значимой иноязычной информации за единицу времени, формирование и развитие умений всех видов иноязычной речевой деятельности и применения невербальных средств в профессиональном общении.

Целью тематического планирования является постановка промежуточных целей иноязычного образовательного процесса, последовательности их достижения в рамках темы или раздела. Проблема состоит в том, что ряд преподавателей не учитывает требования основной образовательной программы, фактически произвольно планирует тематику занятий, объем и последовательность изучения профессионально значимой иноязычной информации особенно в время удаленного режима обучения, зачастую не выполняя задания / упражнения для её закрепления, активизации и применения в профессионально заданных ситуациях, что приводит к достаточно низкому уровню готовности большинства выпускников к профессиональной межкультурной коммуникации, предусмотренной государством в виде компетенций.

Еще один вид планирования — поурочное планирование — в большей мере требуется начинающему преподавателю иностранного языка. Оно заключается в разработке плана-конспекта для проведения каждого аудиторного занятия с подробным описанием последовательности взаимосвязанных действий преподавателя и действий обучающихся в аудиторное время и порядка выполнения заданий / упражнений для самостоятельной работы, выполняемой во внеаудиторное время. При этом преподаватель может выбрать один из двух основных типов планирования занятия: первый, когда он ориентируется на результаты иноязычного образовательного процесса, не фиксируя текущие затруднения и промежуточные достижения студентов; второй, когда он занимается отслеживанием каждого этапа процесса достижения частных / промежуточных целей каждым обучающимся.

К сожалению, в рамках удаленного формата взаимодействия обучающихся и преподавателей большая часть преподавателей выбирает первый тип планирования в силу его простоты использования, когда студентам предлагается итоговый тест, на основании которого они смогут оценить уровень иноязычной подготовки. В случае получения обучающимися отрицательных результатов преподаватель лишь фиксирует их неготовность. Второй тип планирования занятия является достаточно трудоемким в рамках удаленного режима обучения, так как требует разработки и проверки разноуровневых заданий, индивидуального информирования о затруднениях и достижениях каждого обучающегося, на что уходит достаточно много физических сил и времени, не предусмотренного в нагрузке преподавателя.

Таким образом, планирование является одной из основных функций преподавателя иностранного языка в современном университете. Оно предусматривает алгоритм действий, предпринимаемых им для того, чтобы спроектировать педагогическую деятельность для достижения целей иноязычного образовательного процесса студентов и получения запланированных результатов по направлению и профилю подготовки с учетом их индивидуальных профессиональных потребностей. В рамках процесса планирования мы видим четыре основных вида управленческой деятельности преподавателя: учет внешних и внутренних факторов; определение общих и конкретных целей; выбор технологии реализации действий субъектами иноязычного образовательного процесса; прогнозирование результата, проверка, оценка и коррекция [3].

Для осуществления планирования иноязычной подготовки к профессиональной межкультурной коммуникации в удаленном формате преподаватель иностранного языка должен до и после каждого занятия собирать и анализировать информацию о факторах, влияющих на эффективность иноязычного образовательного процесса. К таким внутренним факторам относят: уровень готовности обучающихся к профессиональной межкультурной коммуникации; знание норм социокультурного поведения (этикет, этика); специфику среды образования (условия, профессионально заданные ситуации, психологический микроклимат и число обучающихся в группе и т.п.); технологии организации иноязычного образовательного процесса [2]. К внешним факторам мы относим социально-экономические и политические изменения в стране и в системе образования, в частности, переход на удаленный формат обучения, а также совокупность требований, предъявляемых к знаниям, умениям, навыкам и нормам поведения будущих кадров в процессе межкультурной коммуникации со стороны государства, общества и работодателей.

По нашему мнению, планирование предусматривает разработку программы, которая должна направлять иноязычный образовательный процесс в течение длительного периода времени. Она предусматривает

возможность корректировки в зависимости от постоянно изменяющихся условий реальной профессиональной среды. Таким образом, программа должна удовлетворять следующим требованиям: быть экономически обоснованной и рациональной, чтобы достичь конечной цели с наименьшими затратами времени и средств; опираться на реальные возможности группы и отдельного обучающегося; быть гибкой, т.е. позволять вносить изменения в процессе её реализации без ущерба для достижения поставленной цели.

Большое значение при планировании иноязычной подготовки кадров к профессиональной межкультурной коммуникации в удаленном формате мы придаем выбору профессионально заданных целей: общей цели иноязычного образовательного процесса и частных / промежуточных целей, обеспечивающих его выполнение. К примеру, если для формирования межкультурной коммуникативной компетенции преподаватель формулирует общие цели овладеть умениями последовательной переработки и передачи профессионально значимой иноязычной учебной и научной информации, представленной в письменной или устной форме, он определяет ряд специфических целей в виде конкретных образовательных результатов, таких как:

- идентификация, понимание и фиксация событий, фактов, процессов, явлений, лексических единиц, содержащихся в профессионально значимой иноязычной информации;
- выявление и обоснование используемых грамматических структур, закономерностей, стилистических приемов, межъязыковых трансформаций и т.п.;
- поиск и отбор способов и моделей передачи терминов, цифровых данных, сокращений и др., используемых в профессионально заданных ситуациях переработки иноязычной информации;
- изложение и обсуждение содержания, обмен переработанной профессионально значимой иноязычной информацией и т.п.

Планирование должно осуществляться регулярно и после достижения поставленных целей. Преподаватель обычно устанавливает разные цели на длительные или краткие промежутки времени. Ему нужно помнить, что установление цели, которая превышает умственные и физические возможности обучающихся, может привести к неудаче в иноязычном образовательном процессе. Если цели не достижимы, стремление студента к успеху будет заблокировано и мотивация профессиональной межкультурной коммуникации ослабнет.

Планирование иноязычной подготовки кадров к профессиональной межкультурной коммуникации в удаленном формате должно предусмотреть проектирование программы взаимодействия обучающихся между собой под общим руководством преподавателя. Для её реализации был предусмотрен алгоритм действий обучающихся по переработке

иноязычной информации и алгоритм управленческой деятельности преподавателя. Технологично реализуемый иноязычный образовательный процесс по переработке профессионально значимой иноязычной информации планируется с учетом профессиональных потребностей, уровня языковой подготовки и конкретизируется в ряде действий: постановки целей; проектировании процесса выполнения (выделении этапов); определении сроков выполнения отдельных действий и познавательной деятельности в целом; выборе содержания (источников профессионально значимой иноязычной информации); отборе методов, организационных форм и средств обучения; прогнозировании профессионально значимых результатов и разработки эталонов правильного выполнения заданий [2].

Достаточное большое число преподавателей полагает, что планирование нацелено лишь на успешное прохождение иноязычного образовательного процесса в университете и получение запланированных образовательных результатов. Однако мы считаем, что этого недостаточно для эффективной подготовки кадров. Оптимальным результатом планирования должно стать овладение каждым студентом способностью самостоятельно, без непосредственной помощи преподавателя и других лиц, планировать собственные программы переработки профессионально значимой иноязычной информации в профессионально заданных ситуациях межкультурной коммуникации.

Для достижения такого результата формирования профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции должно быть запланировано партнерство субъектов иноязычного образовательного процесса в постановке и достижении профессиональных целей, которое предусматривает широкий спектр стратегий сотрудничества. Прежде всего, это пересмотр роли преподавателя иностранных языков как руководителя удаленным взаимодействием субъектов иноязычной подготовки в системе высшего образования, который должен проявлять большую гибкость и готовность скорректировать свои планы для удовлетворения индивидуальных профессиональных потребностей и ценностных ориентаций каждого обучающегося. Эффективное партнерство предполагает также изменение отношения обучающихся к: планированию удаленного внутригруппового, межгруппового и межличностного взаимодействия; их идентификации и слежению за удаленным иноязычным образовательным процессом; диагностике и объективной фиксации уровня достижения запланированных результатов.

Таким образом, мы полагаем, что существует взаимосвязь между эффективной реализацией преподавателем функции планирования и результативным удаленным взаимодействием субъектов иноязычной подготовки к профессиональной межкультурной коммуникации, которые должны быть способны и готовы без помощи извне, быстро и качественно

планировать и решать сложные проблемы в иноязычной профессиональной деятельности.

Литература

1. Рыблова А.Н. Современные подходы к формированию межкультурной коммуникативной компетенции: учебное пособие для студентов магистратуры. М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2021. 202 с.
2. Рыблова А.Н. Разноуровневое управление иноязычным образовательным процессом подготовки переводчиков: традиции и новации: монография. М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2019. 212 с.
3. Рыблова А.Н. Технология разноуровневого управления иноязычным образовательным процессом в российском университете // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2018, № 2. С. 78–88.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Рыблова Алла Николаевна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры лингводидактики Московского государственного лингвистического университета, Москва. E-mail: alla.r61@mail.ru

PLANNING OF REMOTE INTERACTION OF SUBJECTS IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING FOR PROFESSIONAL INTERCULTURAL COMMUNICATION

RYBLOVA ALLA N.

The article poses the problems of planning remote interaction of subjects of foreign language training for professional intercultural communication. The author of the article presents a theoretical and methodological analysis of the essence and traditional types of planning. The article proposes concept transformation directions for planning remote interaction of teachers and students during the process of teaching professional intercultural communication at the university.

Key words: planning; remote interaction; subjects of foreign language training; professional intercultural communication.

References

1. Ryblova A.N. Sovremennyye podkhody k formirovaniyu mezhkul'turnoy kommunikativnoy kompetentsii [Modern approaches to the formation of intercultural communicative competence: a textbook for graduate students]. Moscow: FGBOU VO MGLU, 2021. 202 p.
2. Ryblova A.N. Raznourovnevoye upravleniye inoyazychnym obrazovatel'nyim protsessom podgotovki perevodchikov [Multilevel management of the foreign language educational process of training translators] [Traditions and innovations: monograph.] Moscow: FGBOU VO MGLU, 2019. 212 p.

3. Ryblova A.N. Tekhnologiya raznourovneвого upravleniya inoyazychnym obrazovatel'nym protsessom v rossiyskom universitete [Technology of multilevel management of a foreign language educational process in a Russian university]. Bulletin of Moscow University. Series 20. Pedagogical Education. No. 2. 2018. pp. 78–88.

ABOUT THE AUTHOR

Ryblova Alla N. — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Foreign Languages Teaching Department, Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia. E-mail: alla.r61@mail.ru

М.А. АБСАТОВА

СИСТЕМА УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ В КУРСЕ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ»: ОСОБЕННОСТИ И ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ

(Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Республика Казахстан, г. Алматы; e-mail: absatovamar@mail.ru)

В статье рассказывается о педагогическом опыте автора в работе с обучающимися образовательной программы 7М 01101 «Педагогика и психология» Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан. Обсуждается программа авторского курса «Педагогический дизайн в высшем образовании». Данный курс был внедрен в связи с переходом на онлайн обучение в образовательную программу по специальности 7М 01101 «Педагогика и психология» КазНПУ им. Абая. В статье раскрывается опыт организации онлайн обучения с использованием всех возможностей онлайн платформ Zoom (сессионные залы), Google, Microsoft Teams. Автор делится опытом реализации некоторых инновационных методов, таких как проектный метод, мозговой штурм, ромашка Блума, синквейн, ДДЗ, бортовой журнал, метод пяти шляп, ПОПС формула, Фишбоун и Case-study. В таблице приводится расчет часов занятий и баллы самостоятельных работ, где обучающиеся могут ознакомиться с синлабусом данного курса, размещенным в информационной системе автоматизации учебного процесса «Univer 2.0». Раскрыты аспекты использования в педагогическом процессе вуза цифровых платформ, ресурсы: онлайн доски Padlet, Jamboard, интеллект карты в онлайн-сервисе mindmeister.com, инструментов оценивания результатов Google.forms, сервиса для создания упражнений или заданий Learning.apps. По окончании обучения была проведена анкета оценки эффективности курса «Педагогический дизайн в высшем образовании», обсуждаются результаты-ответы обучающихся.

Ключевые слова: педагогический дизайн; высшее учебное заведение; цифровые ресурсы; обучающиеся; инновационные методы.

Профессиональный стандарт «Педагог» от 2017 г., утвержденный Национальной палатой предпринимателей Республики Казахстан «Атамекен» определяет: «Педагогическая деятельность — это не прямое воздействие одного человека на другого, а их взаимодействие». Данный стандарт является одним из четырех основных элементов национальной системы квалификаций, на его основе разрабатываются образовательные программы по педагогическим специальностям. В качестве основных ценностей профессии выделяется «гибкость и адаптируемость» [3]. Также в Законе Республики Казахстан «О статусе педагога» от 27 декабря 2019 г. (с изменениями по состоянию на 31.03. 2021 г.) Статья 4. Статус педагога гласит: «В республике Казахстан признается особый статус педагога, обеспечивающий условия для осуществления им профессиональной

деятельности», Статья 15. Обязанности педагога: «Педагог обязан развивать у обучающихся жизненные навыки, компетенции и самостоятельность» [1].

Для решения вышеуказанных задач, на наш взгляд, потребовалось пересмотреть образовательные программы по специальности 7М01101 «Педагогика и психология» с учетом новых позиций, обозначенных в нормативно-правовых документах. Рабочей группой в составе разработчиков был проанализирован богатый опыт подготовки педагогов по данному направлению, т.е. образовательные программы послевузовского образования в следующих высших учебных заведениях Российской Федерации:

1. ГОСО МОН РФ «Психолого-педагогическое образование», уровень магистратуры;

2. Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова», направление ОП 44.04.01 Педагогическое образование, магистерская программа «Педагогика и психология профессионального образования»;

3. ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», направление ОП 44.04.01 Педагогическое образование, магистерская программа «Педагогика и психология воспитания»;

4. Томский государственный педагогический университет, аспирантура, направление подготовки ОП 44.06.01 Образование и педагогические науки: направленность (профиль) Общая педагогика, история педагогики и образования, квалификация выпускника «Исследователь. Преподаватель-исследователь»;

5. Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова ОП по подготовке аспирантов по специальности «13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования».

Анализ вышеуказанных образовательных программ и нормативно-правовых документов системы образования Республики Казахстан и России показал необходимость внесения изменений в образовательную программу «7М01101-Педагогика и психология» с учетом таких ключевых позиций, как реализация системы дублинских дескрипторов и проектирование компетентностной модели выпускника магистратуры.

Целью образовательной программы была определена подготовка магистра педагогики и психологии, осуществляющего психолого-педагогическое и методическое сопровождение основных и дополнительных программ, психолого-педагогическую экспертизу образовательной среды и консультирование субъектов педагогического процесса; обладающего готовностью проектировать индивидуальные образовательные траектории обучающихся, исходя из психофизиологических и эмоциональных характеристик [2]. Магистр педагогики и психологии данной

образовательной программы должен осуществлять следующие виды профессиональной деятельности: образовательная (педагогическая), учебно-воспитательная, учебно-технологическая, социально-педагогическая, экспериментально-исследовательская, организационно-управленческая, информационно-коммуникационная.

Необходимо отметить, что образовательная программа включает в себя цикл базовых и профилирующих дисциплин в соответствии ГОСО РК, которые распределялись по определенным модулям. Хотелось бы остановиться на некоторых особенностях данной программы в плане обновления модулей и соответственно дисциплин данных модулей. Представляет интерес модуль «Дистанционное обучение», направленный на изучение таких курсов, как «Педагогический дизайн в высшем образовании» и «Виртуальная мобильность современного педагога-психолога». Как разработчику данной ОП нам была предоставлена возможность ведения курса по выбору «Педагогический дизайн в высшем образовании» с 5 ECTS. Данный курс был построен с учетом перехода на онлайн обучение в условиях пандемии. Слушатели курса были мотивированы и заинтересованы изучением дисциплины, так как на онлайн обучение перешли все образовательные организации республики, в том числе и школы, где они вели те или иные предметы и своевременное практическое освоение цифровых ресурсов, платформ и инструментов помогло бы более эффективно использовать время, охватить большее количество обучающихся и акцентировать внимание на качестве обучения.

Описываемый курс был внедрен с текущего 2021–2022 учебного года и читался на поляязычном и русском отделениях магистратуры научно-педагогического направления. Поляязычное отделение включает в себя ведение предметов на трех языках: государственном казахском языке, русском и английском языках. Необходимо отметить, что до внедрения дисциплины автор-разработчик прошла несколько курсов повышения квалификации, в том числе «Цифровой педагог-1» 2020 г., «Цифровой педагог-2» 2021 г., с отличием защитив проекты по завершению курса и получив сертификат с отличием в номинации «Инновационный педагог».

Основная цель изучения дисциплины: сформировать у обучающихся **знания** в области педагогического проектирования (дизайна), **способность** реализовать целостный педагогический процесс в вузе на основе современных цифровых технологий, **навыки** диагностики учебно-воспитательного процесса с помощью онлайн платформ, **компетенции** проектирования среды обучения на основе концепций и моделей, принципов электронного обучения с использованием инновационных, информационно-коммуникационных методов.

Задачами дисциплины «Педагогический дизайн в высшем образовании» является формирование следующих результатов обучения:

1. Обобщать знания по актуальным проблемам педагогического дизайна;
2. Классифицировать концептуальные положения педагогического дизайна в контексте современной парадигмы образования, принципов и методов цифровой образовательной среды;
3. Оценивать качество цифровых образовательных ресурсов (источников, инструментов) по отношению к заданным образовательным задачам их использования;
4. Разрабатывать элементы электронного курса с применением курсов педагогического дизайна;
5. Принимать решения в проектировании электронного обучения с использованием современных инновационных, информационно-коммуникационных методов.

В таблице представлен календарь реализации тематики курса.

Таблица. Календарь реализации тематики учебного курса

Неделя	Темы занятий	часы	баллы
1	<i>Лекция 1.</i> Цель и задачи курса «Педагогический дизайн в высшем образовании»	1	3
	<i>Семинар 1.</i> Педагогический дизайн-область науки и практической деятельности	1	5
2	<i>Лекция 2.</i> Педагогический дизайн как процесс проектирования среды обучения	1	3
	<i>Семинар 2.</i> Образовательная среда как условие формирования личности	1	5
	<i>СРМ*</i> Создать <i>Jamboard</i> доску и разработать задание по теме. Скрин и ссылку разместить на <i>Padlet</i> доске https://padlet.com/absatovamar1/qt1uyupswne1mfyk	-	14
3	<i>Лекция 3.</i> Принципы педагогического дизайна	1	3
	<i>Семинар 3.</i> Характеристика основных принципов педагогического дизайна	1	5
	<i>СРМ</i> Разработать интеллект карту в онлайн-сервисе <i>mindmeister.com</i> . Скрин и ссылку разместить на <i>Padlet</i> доске	-	16
4	<i>Лекция 4.</i> Модели педагогического дизайна	1	3
	<i>Семинар 4.</i> Модели SMART, ADDIE	1	5
5	<i>Лекция 5.</i> Этапы педагогического дизайна	1	3
	<i>Семинар 5.</i> Организация информационного взаимодействия участников образовательного процесса	1	5
	<i>СРМ</i> Используя шаблоны на платформе <i>Learning.apps</i> , разработать задание или упражнение сопоставление. Скрин и ссылку разместить на <i>Padlet</i> доске	-	14
6–7	<i>Лекция 6–7.</i> Цифровые учебные материалы как объект проектирования	2	6
	<i>Семинар 6–7.</i> Планирование процедур разработки учебных материалов	2	10
	Рубежный контроль 1		100

8–9	Лекция 8–9. Цифровые инструменты и технологии	2	3
	Семинар 8–9. Программы подготовки электронных презентаций	2	10
	СРМ Разработать презентацию на онлайн платформе Canva по теме «Программы электронных презентаций» и разместить на Padlet доске	-	16
10	Лекция 10. Сервисы для создания интерактивных упражнений	1	3
	Семинар 10. Онлайн-сервисы Flippity.com, Coreapp.ai	1	5
11	Лекция 11. Интерактивные онлайн доски	1	3
	Семинар 11. Работа на онлайн досках Miro, Padlet, Scrumbl	1	5
	СРМ Разработка проекта лекции или семинара для студентов по дистанционному курсу с учетом всех этапов проведения занятия на сервисе Coreapp.ai	-	14
12	Лекция 12. Интерактивные методы и формы обучения	1	3
	Семинар 12. Организация обучения, основанного на взаимодействии	1	5
	СРМ Используя инструменты оценивания результатов обучения Google.forms, Quizizz, Simpoll разработать тесты по теме	-	14
13	Лекция 13. Открытые образовательные ресурсы	1	3
	Семинар 13. Проектирование открытых онлайн курсов	1	5
14–15	Лекция 14–15. Образовательные платформы и сайты Республики Казахстан	2	6
	Семинар 14–15. Комплексы учебных ресурсов для обучающихся и педагогов	2	10
	Рубежный контроль 2		100

* - самостоятельная работа магистранта

Обучающиеся могут сразу увидеть расчет часов занятий и баллы самостоятельных работ при ознакомлении с силлабусом данного курса, который размещается на информационной системе автоматизации учебного процесса «Univer 2.0» (существует и мобильное приложение Univer для сотовых телефонов). Таким образом, обучающийся, ознакомившись с силлабусом, будет знать и рассчитывать свои баллы. Допустим, за посещение лекции выставляется 3 балла, а за активное выступление на практических занятиях — 5 баллов, за выполненную и вовремя сданную самостоятельную работу он получает до 16 баллов.

Занятия в условиях онлайн обучения проходили на платформе Zoom, но в тоже время мы старались активно взаимодействовать. Одним из принципиальных позиций организации обучения было то, что мы в педагогическом процессе реализовывали метод перевернутого класса, т.е. изначально давали материал для самостоятельного усвоения обучающимися, далее магистранты могли обмениваться некоторыми своими достижениями между собой в группе. Только после этой самостоятельной работы мы обсуждали на занятиях с помощью вопросно-ответной беседы

и пытались раскрыть более широко вопросы, охватив те или иные моменты изучаемой темы.

На занятиях мы использовали также такие инновационные методы и технологии, такие, как Case-study, проектный метод, мозговой штурм, ромашку Блума, синквейн, ДДЗ (дневник двойной записи), бортовой журнал, метод пяти шляп, ПОПС формулу, фишбоун и др. Одной из отличительных особенностей наших занятий было то, что мы акцентировали внимание на групповых и парных работах. Именно в таких видах работ мы можем сформировать у обучающихся такие качества и способности, как командный дух, толерантность, взаимообучение, взаимовыручку, лидерство, сотрудничество, общение, умение выслушивать, представлять свои идеи, умения доказывать свою позицию, принимая с уважением позиции окружающих.

Групповые или парные работы на платформе Zoom легко было организовать через сессионные залы, где можно разделить на группы автоматически или вручную, учитывая уровень подготовленности участников. Необходимо отметить, что занятия мы организовывали в инновационных формах: проблемная лекция, лекция-дискуссия, лекция с заранее запланированными ошибками, семинар деловая игра, ролевая игра, семинар-экскурсия и др. Особенностью представления информации по освоению курса является то, что все самостоятельные работы магистранты размещают на онлайн доске Padlet, которая была создана преподавателем заранее. Назовем отличительные особенности онлайн доски:

- преподаватель в условиях онлайн обучения не теряет время на сбор самостоятельных работ обучающихся, предварительно создав доску, высылает ссылку участникам;

- преподаватель может проконтролировать срок сдачи работы, так как на доске появляется время прикрепления материала магистрантом;

- педагог освобождает себя от дополнительного разъяснения деталей разработки заданий на онлайн платформах, в данном случае обучающиеся могут увидеть, просмотреть работы своих сокурсников и обменяться вопросами по проектированию;

- на доске открыт доступ для комментариев, т.е. педагог может оценить и прокомментировать каждую работу, также и другим участникам образовательного процесса предоставляется возможность оценить или прокомментировать работы сокурсников.

Следующий пример — это разработка ментальной карты, которая помогает обучающимся быстро ориентироваться в усвоении материала, представив его в виде системы, состоящей из основного и дополнительных элементов.

По данному курсу аттестация была организована в виде разработки и защиты проектных работ на платформе Microsoft Teams. В соответствии с расписанием экзамена обучающиеся заходили на платформу Microsoft

Teams и генератором случайных чисел онлайн мы определяли тему индивидуальных проектных работ. Для проведения исследования у них была неделя и по истечении срока они прикрепляли свои работы на платформу Microsoft Teams. На платформе данные проекты проходили проверку на антиплагиат и только после этой проверки мы организовывали публичную защиту проектов. С критериями оценивания проектных работ обучающиеся знакомятся во время нашей последней встречи на занятиях, чтобы они представляли ответственность и логику разработки проектов.

По завершении курса мы предлагаем в качестве обратной связи разработанную нами в Google.forms анкету. Нами получены следующие результаты: на вопрос о том, применяли ли полученные знания в своей профессиональной деятельности 83,3% респондентов ответили, что применяют на практике полученные знания, 16,7% возможно применили бы. На вопрос о том, какие результаты магистранты планируют получить после курса 50% хотят освоить новые цифровые ресурсы, 16,7% внедрить усвоенные цифровые ресурсы в свою профессиональную деятельность, 33,3% совершенствовать свои знания и навыки.

Чтобы реально проявить качество обучения, современный преподаватель вуза должен идти в ногу со временем, осваивать новые цифровые платформы, ресурсы, инструменты для эффективного сотрудничества участников образовательного процесса. В условиях онлайн обучения педагог должен самостоятельно совершенствовать свои знания, способности, навыки в овладении инновационными методами, приемами и формами обучения, так как только в таких условиях можно обеспечивать заложенные в нормативно-правовых документах республики Казахстан в области образования навыки и качества обучающихся: «гибкость, адаптируемость, развитие жизненных умений и компетенций обучающихся».

Литература

1. Закон Республики Казахстан «О статусе педагога» от 27 декабря 2019 г. (с изменениями по состоянию на 31.03.2021) URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=32091648&pos=3;-106#pos=3;-106 (Дата обращения 29.03.2022)
2. Образовательная программа по специальности 7М01101-Педагогика и психология КазНПУ им. Абая. URL: https://abaiuniversity.edu.kz/docs/op/master/7M01101____.pdf (Дата обращения 29.03.2022)
3. Профессиональный стандарт РК «Педагог» 08 июня 2017 г.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Абсатова Марфуга Абсатовна — доктор педагогических наук, профессор Казахского национального педагогического университета имени Абая, Республика Казахстан, г. Алматы. Стажер-исследователь факультета педа-

THE SYSTEM OF EDUCATIONAL TASKS IN THE COURSE «PEDAGOGICAL DESIGN IN HIGHER EDUCATION»: FEATURES AND TEACHING EXPERIENCE

M. A. ABSATOVA

The article describes the author's personal pedagogical experience in working with students of the educational program 7M01101-Pedagogy and Psychology of the Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Republic of Kazakhstan. The author cites the program of the author's course «Pedagogical design in higher education». This course was introduced in connection with the transition to online training in the educational program in the specialty 7M01101-Pedagogy and psychology of KazNPU Abai, where the author is one of the developers of the educational program. The article reveals the experience of organizing online training, using all the features of the online platforms Zoom (session rooms), Google, Microsoft Teams. The author shares the experience of implementing innovative methods, such as the project method, Brainstorming, Bloom's chamomile, Cinquain, DEJ, On-board magazine, the Five Hats Method, PRES formula, Fishbone, and in particular gives an example of using Case-study. The table shows the calculation of the hours of classes and the scores of independent works, where students can familiarize themselves with the syllabus of this course, posted on the information system for automating the educational process «Univer 2.0». The author tried to reveal the use of digital platforms and resources in the pedagogical process of the university: online boards Padlet, Jamboard, intelligence maps in the online service mindmeister.com, Google.forms results assessment tools, a service for creating exercises or tasks Learning.apps. The article provides examples of individual independent work of students attached to the online Padlet board. At the end, a questionnaire was conducted to assess the effectiveness of the course «Pedagogical design in higher education» and the results were shown-the answers of the students.

Keywords: pedagogical design; higher education institution; digital resources; students; innovative methods.

References

1. The Law of the Republic of Kazakhstan «On the status of a teacher» dated December 27, 2019 (as amended as of March 31, 2021)
2. Educational program in the specialty 7M01101 Pedagogy and psychology of Abai KazNPU.
3. Professional standard of RK «Teacher» June 08, 2017.

ABOUT THE AUTHOR

Absatova Marfuga A. — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Republic of Kazakhstan. Trainee researcher at the Faculty of Pedagogical Education of Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: absatovamar@mail.ru

А. Т. РАХМАНОВА

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА КРАТКОСРОЧНЫХ КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

*(факультет иностранных языков Военного университета Минобороны РФ;
e-mail: allarakhmanova2014@yandex.ru)*

Статья посвящена категории «навык» в речевой деятельности. Автор уточняет трактовку данной категории, исходя из опыта работы с военнослужащими, обучающимися на курсах иностранного языка Военного университета Минобороны по совершенствованию речевой коммуникации на английском языке. Категория «навык» анализируется в комплексе с категориями «знания» и «умения» в речевой деятельности. Указывается роль «готовности» взрослых обучающихся к коммуникации на иностранном языке, трансформация «умений», обогащенных тренингом (практикой), и формирование «компетенций» в этой области деятельности. Работа с таким контингентом обучающихся достаточно сложна ввиду определенного социального статуса и возрастного состава групп. Исходя из факта обогащения умений (изначально понимаемых как «способности» обучаемого к указанному виду деятельности) практикой или «тренировкой», т.е. специальными упражнениями, вырабатывающими автоматизм действия, которое мы и называем «навыком» и при наличии состояния «готовности» обучаемого к речевой деятельности на иностранном языке обучающийся становится «компетентным» в этой области. В «знаниевой» парадигме обучения происходит продолжение линейки ЗУН трансформированными «умениями» и «компетентностью». Коммуникация на иностранном языке достигает своей цели, обучение можно считать успешным, эффективным. Эффективность усиливается благодаря технологии «погружения» в изучаемый материал. «Погружения» в работе высшей школы отличаются от погружений в средней школе. В своей работе с военнослужащими преподаватели Военного университета руководствуются специальной комплексной учебно-педагогической программой, созданной исходя из конкретных потребностей и особенностей учебных групп военнослужащих и используют учебники, созданные преподавателями Военного университета Минобороны РФ.

Ключевые слова: навык; обучающиеся; обучение; совершенствование навыка; речевая деятельность.

Совершенствование навыка иноязычного общения мы понимаем как приближение к идеалу общения, выраженному в учебных программах, по которым идет обучение (примерно уровень Б2 по международным оценкам). В совершенствовании навыка в коммуникации важен тренинг. Тренинг — это предъявление (демонстрация, объяснение), повторение, применение языковых и коммуникативных средств на практике. Без тренинга (тренировки) нет обучения, нет совершенствования владением языка. При этом повторение предполагает всё более улучшенную

основу, на которой данное повторение проходит. Иначе нет прогресса, нет автоматизации навыка.

Усложнение и интенсификация человеческих коммуникаций, а также возрастающая роль технических средств при межличностном общении повышают требования к компетентности во всех видах деятельности как отдельных членов общества, а также и целых профессиональных групп. Педагогика взрослых отличается от педагогики детей, подростков, юношества. Следовательно, дидактика взрослых также отлична. Тренинг у взрослых людей, сформировавшихся личностей проходит особенно трудно. Чем выше социальная позиция обучающегося, тем сложнее проходит обучение. Корректирует и направляет процесс обучения комплексная целевая педагогическая программа, созданная нами, она помогает учесть все особенности группы обучающихся, а также особенности учебного материала.

Особенностью современного периода является тот факт, что фокус процесса обучения переносится с индивида на группу обучающихся. Роль тренинга увеличивается и усложняется. Появляются новые технологии, в том числе и технологии самообучения. Важной особенностью понимания современных технологий является их социальный характер, как по содержанию, так и по форме.

Ю.М. Жуков в своём диссертационном исследовании «Тренинг как метод совершенствования коммуникативной компетентности» утверждает, что роль тренинга в коммуникативной практике выполняют упражнения [1]. Такие упражнения в виде «знания — результата» как конкретная, неотсроченная и безоценочная связь, являются достаточным, но не необходимым условием для прогресса в совершенствовании сложных социально-перцептивных умений. Технология обучения при дополнительном образовании на курсах иностранного языка осуществляется через так называемые «погружения», которые ранее применялись в обучении школьников (см, например, технологии В.Ф. Шаталова), но в данном случае мы имеем в виду не только регулярные занятия с преподавателем, а также обязательные часы самоподготовки после занятий, непосредственно в классе, во время которого и осуществляется собственно тренинг, в том числе и коммуникативный. Коммуникативный тренинг остается наиболее эффективной формой приобретения и освоения опыта общения, ибо такой тренинг — это сбалансированная система дидактических технологий при активности участников и совместимости приобретения и осмысления опыта.

Коммуникативная компетентность есть сплав знаний, умений, навыков общих и ситуационных. Компоненты коммуникативной компетентности не являются изолированными элементами, лежащими на разных уровнях, изменения в составе одних компонентов ведут к изменениям в составе других. Совершенствование умений сопровождается изменениями

в навыках, знания включены в умения. Расширение объёма лексики ведёт к расширению поведенческого репертуара и придает гибкость стратегической линии поведения, основанной на усвоении бытовых реалий, а также культурно-эстетических образцах. В данном случае мы имеем право отметить некое изменение содержания образования.

Изучение иностранного языка (английского) на курсах ВУ МО РФ идет параллельно по двум учебникам «Практический курс английского языка» (авторы Е.В. Курочкина и О.В. Хромочкина, преподаватели Военного университета) и по зарубежному учебнику «Campaign». Для успешного освоения учебного материала важно «идти в ногу», так показывают результаты эксперимента, т.е. когда по одному учебнику идет изучение лексики, по-другому должна изучаться аналогичная лексическая тема. Это проявление сознательно-сопоставительного метода, который окончательно оформился в 70-е гг. XX в. Родоначальником этого методического направления был Л.В. Щерба, ученики и последователи развили его идеи. Среди учеников можно назвать И.В. Рахманова, В.Д. Аракина, С.К. Фоломкину, З.М. Цветкову, А.А. Миролюбова, В.С. Цетлина. Ученые этой школы подчеркивали мысль о том, что образование навыков характеризуется переходом от сознательных актов к автоматическим. При этом период сознательного усвоения имеет решающее значение для выработки правильности навыка, как утверждал ещё С.Л. Рубинштейн [2].

Педагоги, вовлеченные в процесс обучения, следуют принципам И.В. Рахманова при отборе продуктивной и рецептивной лексики, распределяемой на основную и дополнительную. К активной лексике относятся слова сочетаемые, стилистически неограниченные, имеющие семантическую ценность, исключения синонимов, описания понятий; к дополнительным относятся частотность и строевая способность слова. К основным принципам отбора пассивной лексики относятся: сочетаемость, семантическая ценность, строевая способность слов [3].

Рассмотрим особенности формирования лексических навыков, работу с лексикой. Мы разделяем мнение ученых о том, что речевая деятельность — это сознательное выполнение определенных действий, включающих в себя в качестве навыков автоматизированное выполнение лексических и грамматических операций. Мы согласны с мнением А.А. Миролюбова, что формирование навыка проходит определенные этапы: от первичного умения и автоматизации этого умения до степени формирования собственно навыка [4–6]. По мере тренировки происходит автоматизация операции, сознание обучаемого направляется с операции на содержание деятельности. А.А. Миролюбов делит все упражнения на подготовительные (языковые и рече-подготовительные) и речевые или коммуникативные [7]. На курсах, работу которых мы анализируем, подготовительные упражнения занимают небольшой объем, так как предполагается, что обучающиеся офицеры уже имеют начальную подготовку,

кроме того, пребывание на курсах также имеет ограниченные сроки подготовки (три месяца). Тем не менее, мы не избегаем языковых упражнений, стараясь придать упражнению коммуникативный характер и включить лексический навык в речевую деятельность (устную и письменную). Для этого этапа характерны устные контекстуальные упражнения с применением принципа наглядности.

Совместные групповые упражнения полезны на этом этапе, но в нашем случае они ограничены в силу возрастных особенностей обучающихся (чем старше обучающиеся, тем более они «заблокированы», тем меньше «хоровой» работы, тем больше индивидуальной). Активно используются упражнения, выполняемые в письменной форме; часто они выполняются в режиме самоподготовки. На этом этапе характерны так называемые двуязычные упражнения, т.е. переводы. Но, несмотря на положительные стороны использования перевода как средства семантизации, надо учитывать и его недостатки, тем более, что речь идет о совершенствовании навыка. Если беспереводные упражнения способствуют обучению аудированию, формированию догадки о значении слова, словосочетания, то переводные упражнения лишены этого дополнительно преимущества.

Огромное значение имеет определение этапа подготовки и усвоения лексики, от начального уровня до этапа совершенного владения языком. Для более старшего этапа характерна работа над многозначностью слов, словообразованием, их сочетаемостью. Исследования и педагогический опыт работы на курсах показывают, что между запоминанием слова и степенью владения им нет прямой зависимости. Прочность запоминания и готовность к употреблению лексики достигаются с помощью повторения, которое практикуется при подготовке к контролю различного вида (текущему, рубежному, итоговому).

А.А. Миролюбов выделяет «латентный», т.е. скрытый период, когда лексика используется, но не повторяется. Тот же автор ссылается на важность интервалов в повторении [7]. Поэтому в нашей практике особенно важно соблюдать так называемый «ритм» занятий, т.е. выполнение насыщенного учебного плана. Для слушателей наших курсов для прочного запоминания характерно 8–10 повторений в группах начального уровня для слов средней сложности в том числе специфической, «военной» лексики и терминологии.

На продвинутом уровне большую роль играют контекстуальные упражнения, к ним можно отнести вопросы и ответы по тексту, воспринимаемому в графике и на слух, определение ключевых слов, составление плана, лексики, характеризующей литературных героев, выделение предложений, в прочитанном или прослушанном тексте, передающих основную идею, определяющих позицию автора и др. Работа с лексикой должна «нализываться» на изучаемый грамматический материал,

иметь коммуникативную направленность. Только так мы добьёмся совершенствования навыков общения, оптимизируем процесс обучения.

Таким образом, работая на краткосрочных курсах по повышению квалификации в сфере иноязычной коммуникации в Военном университете министерства обороны Российской Федерации, мы получаем хорошие результаты (почти 100% успеваемость) со сложным контингентом обучающихся, вопреки расхожему мнению, что положительные результаты могут быть достигнуты только в детском и школьном возрасте. Навык требует «реанимации», т.е. восстановления и совершенствования в любом возрастном периоде жизни. Этот процесс занимает различное время у каждого обучающегося, в зависимости от уровня первоначальной подготовки и способностей.

Нами замечено, что в системе результатов обучения «знания — умения — навыки», после автоматизации навыка, умения «обогащаются» тренингом и при условии готовности к речевой деятельности происходит формирование компетентности в данном виде активности. Успешное обучение дополнительно мотивирует обучающихся, оптимизирует учебный процесс, актуализирует знания, умения и профессиональные методические навыки преподавателей.

Литература

1. Жуков Ю.М. Тренинг как метод совершенствования коммуникативной компетентности. Автореф-т. дисс. ... докт. психол. наук. М.: МГУ, 2003. 40 с.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.-Л.: Госуд. Учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1940. 594 с.
3. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв. / Под ред. член-корр. АПН СССР И.В. Рахманова. М.-Л.: Педагогика, 1972. 320 с.
4. Педагогика / Под ред. П.Н. Груздева. М. — Л.: Учпедгиз, 1940, 279 с.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
6. Ганшина К.А. Методика преподавания иностранных языков. М.: Учпедгиз, 1930. 37 с.
7. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А.А. Миролубова. Обнинск: Титул, 2010. 464 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Рахманова Алла Трофимовна — преподаватель 33 кафедры английского языка факультета иностранных языков Военного университета министерства обороны Российской Федерации. E-mail: allarakhmanova2014@yandex.ru

IMPROVEMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION SKILLS IN SHORT-TERM TRAINING COURSES

Rakhmanova A. T.

The article is about some special ways of teaching English in the Military University of Russian Ministry of Defence. This article deals with the ideas of being a master of English and how to teach English, to make student's skills in the language perfect. What is that "skills" or "habits" in spoken language? The author shares the experience of teaching the language at the additional courses in the Military University. That is the problem, because the students are the adult people, who are blocked, pressed for time, very ambitious, easily being hurt, but having poor competence in the language, and at that very time they have a high social position. The author gives the different views of Russian scientists on this point. The author points out, that the professors of the Military University act with the understanding that the chain: "knowledge, abilities, skills" is the chain having the end "competition", through "readiness" (the feelings of a student the ability to the communication in Foreign Language). The technology of such education is the so-called "immersion", which differs very much from those in secondary school. The teachers and professors of the Military University create their own program and use in the work the text-books of their own too. This kind of teaching is very effective. The adult students can have a great step forward in the education and are able to use the English in their work when they need, when it is necessary.

Keywords: skills; education; making skills perfect; to be a master of English; to adopt some methods; to be blocked in something.

References

1. Zhukov U.M. Trening kak metod sovershenstvovaniya kommunikativnoy kompetentnosti [Training as a method of improving communicative competence]. Avtoref-t. diss. ... dokt. psihol. nauk. Moscow: MGU, 2003. 40 p.
2. Rubinshteyn S.L. Osnovy obshey psihologii [Fundamentals of general psychology]. Moscow, Leningrad: NARCOMPROS Publ., 1940. 594 p.
3. Osnovnie napravleniy v metodike prepodavaniy inostrannih yazikov v 19–20 v. [Main directions in the methodology of teaching foreign languages in the XIX–XX centuries] ed. E.V. Rahmanov. Moscow – Leningrad: Pedagogika, 1972. 320 p.
4. Pedagogika [Pedagogics]. Ed. P.N. Gruzdeva. Moscow – Leningrad: Uchpedgiz, 1940. 279 p.
5. Vigotskiy L.S. Mishlenie i rech [Thinking and Speaking]. Moscow: Labirint, 1999. 352 p.
6. Ganshina K.A. Metodika prepodavaniya inostrannih yazikov [Methods of teaching foreign languages]. Moscow, Gos izd-vo, 1930. 37 p.
7. Metodika obuchenija inostrannym jazykam: tradicii i sovremennost' [Methods of teaching foreign languages: traditions and modernity] Ed. Mirolubov A. A. Obninsk: Titul publ., 2010. 464 p.

ABOUT THE AUTHOR

Rakhmanova Alla T. — Teacher of 33-ed department of the English language, Foreign languages faculty, Military University of the Russian Defence Ministry, Moscow, Russia. E-mail: allarakhmanova2014@yandex.ru

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

И.Г. ХАНГЕЛЬДИЕВА

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЭКОСИСТЕМЫ — ТРЕНД РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БЛИЖАЙШЕМ БУДУЩЕМ

*(факультет педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова;
e-mail: irkhang@gmail.com)*

Перемены происходят с нами тогда, когда мы начинаем слышать людей, которые делают что-то, с чем мы не согласны, и вступаем с ЭТИМИ ЛЮДЬМИ в диалог.

Эндрю Ын (основатель системы онлайн-образования Coursera)

Статья посвящена осмыслению образовательной экосистемы как новому тренду в развитии современного мирового образования. Образовательная экосистема — частный случай экосистем, которые характеризуют организационные структуры современного бизнеса эпохи глобализации, построенных на принципах интеграции и кооперации. Первыми исследователями образовательных экосистем они трактуются как один из инструментов трансформации традиционной образовательной парадигмы и модели образования, соответствующие устойчивости SPOD-мира, эволюционным путем в новые парадигмы и модели образования, востребованных неустойчивостью VUCA-мира. В статье образовательная экосистема рассматривается как теоретическое понятие и реальная практика. Дается рабочее определение образовательной экосистемы, устанавливаются её корни, восходящие к естествознанию, позднее менеджменту, определяется социальная природа образовательных экосистем, основанная на социальных потребностях современного общества, дается краткая характеристика основных наиболее универсальных качеств, опираясь на существующие исследования выделяются их социокультурные функции. Кроме этого, рассматриваются универсальные архетипы социокультурных функций образовательных экосистем («Ткачество», «Садовничество», «Рассказчик», «Мыслитель», «Разработчик-проектировщик или архитектор»), выделенные предыдущими исследователями. Данные архетипы социокультурных функций впервые рассматриваются в зеркале концепции И. Азидеса о «4-х витаминах успешного менеджмента». Наряду с этим в статье приводятся примеры российских опытов реализации образовательных экосистем, которые в основном возникают на базе творческих индустрий столичных центров или крупных городов.

Ключевые слова: образование; образовательная парадигма; модель образования; хаб; экосистема; образовательная экосистема: функции, организационная структура.

Современное общество переживает период осознания сложности и неотвратимости вхождения в новые условия существования, обусловленные 4-й научно-технической революцией, приоритетом которой являются информационно-цифровые технологии, носящие всепроникающий характер. Слом мировоззренческой парадигмы обусловлен переходом от картины мира, господствующей в XX в., к формирующейся картине мира XXI в., переходом из SPOD-мира в совершенно новую систему координат VUCA-мира и BANI-мира. Сегодня эти акронимы становятся понятными без особенных пояснений в совершенно разных социальных средах, их понимают не только интеллектуалы-эксперты, но и более широкие слои современного общества. Этот переход вызывает подчас резкую смену вектора привычного движения и понимания того, что сегодня можно считать развитием. Ныне часто возникают вопросы о трендах данного развития как в глобальном отношении, так и в локальном. Уточняются они и на отраслевом уровне. Закономерно заботит этот вопрос и педагогическое сообщество мира, которое ставит своей целью исследовать как основные запросы общества, так и формирующиеся тренды развития образования будущего, его инновационные модели.

Первые упоминания об образовательных экосистемах (Learning Ecosystem) появились в зарубежной литературе около 15 лет назад и прежде всего в США [1]. Изначально американские исследователи трактовали образовательные экосистемы достаточно узко, как одну из форм E-learning (электронного обучения) [2]. Некоторые наши исследователи [3], которые пытались найти пионеров этого подхода, выявить авторство термина, последующее его введение в российскую теорию и практику, пока не смогли этого сделать. Хотя первые публикации по данному вопросу появились в России примерно 10 лет назад. Эти первые отечественные исследования были ориентированы также на процессы информатизации и цифровизации и увеличение доли форм электронного обучения в нашей стране.

Целью данной статьи является изучение одного из трендов в современном образовании в условиях перехода к парадигме VUCA- и BANI-миров, которые являются примером движения к новой образовательной парадигме с помощью образовательной экосистемы, но понимаемой значительно шире, чем изначальный посыл. Известно, что современное общество, трактуемое М. Кастельсом как информационно-цифровое, сегодня часто актуализируется в информационно-сетевой модификации. Социальная сетевизация разного уровня и назначения усиливает позиции горизонтальных взаимодействий, когда в коллаборацию входят гетерогенные элементы сети на равных, хотя могут находиться в совершенно разных географических пространствах, социальных и профессиональных статусах, гендерных и возрастных стратах. В сети пространство и время спрессовываются до минимума. Горизонтальные связи позволяют создавать

новые сообщества, на основании совершенно разных принципов объединения [4]. Именно на основе горизонтальных связей создаются современные экосистемы, которые сегодня могут позиционироваться и трактоваться как инновационные организационные структуры, способные решать чрезвычайно сложные и важные социальные и бизнес-задачи, как в коммерческом, так и некоммерческом секторе. Образование в этом отношении не является исключением.

Актуальной задачей сегодня является осмысление природы данного феномена в пространстве образования, основных свойств и качеств этого явления, раскрытие его социальных функций, особенностей структуры, существенных организационно-управленческих характеристик, обобщения первых реальных практик, определения содержания данного понятия, подходов к его интерпретации, исходя из опубликованных материалов Докладов Global Education Futures: «Образование для сложного общества» [5], «Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире» [6] и других публикаций [7]. Одной из задач данной статьи является привлечение внимания к изучению образовательных экосистем исследователей из различных областей знаний, как теоретиков, так и практиков [8]. Сегодня назрела необходимость проведения в России картирования, которое может содействовать сбору максимального объема информации о внедрении данной модели образовательных практик, что позволит выявить географию локализации образовательных экосистем в нашей стране, их основные типы и особенности. В результате сбора самых интересных кейсов реализации в России образовательных экосистем исследователи получают бесценный эмпирический материал для последующего его обобщения.

В статье осуществляется трансдисциплинарный подход, сочетающий элементы философского, экосистемного, системно-структурного, культурологического, социально-исторического, социологического, экономического, организационно-управленческого, маркетингового, информационно-коммуникационного и педагогического подходов.

Образовательная экосистема как понятие и реальная практика

Яркой тенденцией современного образования в мире становится тренд на разно-векторное сотрудничество. Вопросы коллаборации становятся приоритетными, что продолжится и в ближайшем будущем. Ситуация форс-мажора по причине пандемии активизировала использование различных коллабораций в онлайн-форматах и в образовании. Онлайн стал ещё одним из возможных вариантов предоставления качественного контента обучающимся. А в обстоятельствах возврата к полноценным формам образования онлайн-формат не уйдет из практики вузов и будет присутствовать в самых разных формах: интегрированных, смешанных, гибридных, всё будет зависеть от целеполаганий и конкретно

поставленных образовательных задач. Коллаборационные образовательные практики будут закономерно возникать как внутри вуза, между факультетами, а иногда образовательными программами, а также между вузами, что позволит создавать уникальные трансдисциплинарные образовательные программы, организованные по сетевому принципу. Такое сетевое взаимодействие сможет реализовываться, как по горизонтали, образовывая современные образовательные горизонтальные экосистемы, объединяя несколько структур, которые будут способствовать максимальному удовлетворению как коллективных, так и индивидуальных потребностей с помощью сложных взаимодействий, разнонаправленных по основным целям. Будут сохраняться и варианты вертикальной интеграции, которые сложились в прошлом, связывая традиционные образовательные организации разного уровня: «детский сад — школа — колледж — вуз» в различных модификациях в единую коллаборацию.

Как справедливо отмечают современные исследователи: «Сейчас образование трансформируется в связную экосистему, в которой будут сосуществовать разнообразные образовательные элементы, от крупных хабов до маленьких центров. Она также может включать онлайн курсы и форумы, мобильные приложения и устройства, приложения дополненной реальности, массовые игры и множество других образовательных форматов. Новая экосистема будет *возникать эволюционно, не уничтожая существующую*, а вырастая из неё, предлагая существующим институтам новые роли и “экологические ниши”» (курсив — И.Х.) [6, с. 82].

Практики современного образования ещё недостаточно хорошо представляют, что такое образовательные экосистемы, каким образом они создаются, функционируют и как будут развиваться. Образовательная экосистема — новая организационная форма современной полифункциональной и сложной образовательной структуры. Новая образовательная экосистема — это своеобразный хаб. В современном представлении хаб — средоточие самых разных возможностей, иначе говоря «перекресток возможностей». В традиционном смысле хаб — большой транспортный узел, куда стекается множество элементов транспортной системы. В переносном смысле в условиях сетевого общества — это крупная площадка коммуникаций, на которой может происходить интенсивное взаимодействие и обмен информацией с очень большим количеством субъектов, имеющих некую общность интересов. В случае образовательной экосистемы — это возможность удовлетворения потребностей в получении самых различных знаний, навыков и опыта, возможно, переданного из рук профессионала-практика, и что важно, не в формализованном виде. В современном образовании возникает запрос на то, чтобы уйти от стандартизированных моделей образования и перейти к новым более гибким, мобильным моделям, которые смогут быть действенным инструментом в удовлетворении очень разных нужд, связанных с получением

самых разнообразных знаний, навыков и умений, но, кроме этого, и новых социальных и профессиональных контактов.

Хаб как системное образование всегда имеет центр или ядро. Именно этот центр является наиболее притягательным для решения всевозможных задач. В качестве системообразующего начала в образовательной экосистеме могут выступать очень разные образовательные структуры, творческие организации или проекты, а в некоторых случаях — посреднические организации, которые берут на себя труд инициаторов. Интегратором такого хаба может стать школа, колледж, университет, организации дополнительного образования или какая-то творческая ассоциация, иницирующая образовательный проект, востребованный представителями локальной территории, а, возможно, и не только.

У образовательных организаций есть ряд преимуществ, которые выражены в наличии необходимой инфраструктуры, профессиональных кадров, опыта образовательной деятельности. В то же время у них одним из недостатков является стандартизация как предписанный принцип деятельности, что в свою очередь влияет на образ мыслей и действий. Их сильные стороны одновременно становятся и уязвимыми. В силу их стабильности и устойчивости они отличаются консерватизмом в понимании, принятии решений и продвижении инноваций. Но в любом случае хаб становится организатором *сообщества сообществ* [7]. Понятие сообщества сообществ позволяет объяснить то, что хаб как структуро-организующая часть любой экосистемы, включает в себя не одно, а несколько сообществ. Технологии интернет-сетевизации позволяют создать весьма сложную горизонтальную структуру взаимодействия различных сообществ.

В самом термине экосистемы встроено понятие системы. Уже это указывает на то, что как любая система, а тем более экосистема: природная, бизнес, техническая, и, наконец, образовательная, имеет сложную организационную многоэлементную структуру, которая в силу множественности взаимосвязей, требует и особого управления. Образовательная экосистема социальна по своей природе, она носит искусственный организационный характер. Образовательная экосистема возникает на основе социальной потребности, ориентированной на создание сетевой, горизонтальной структуры, которая позволяет значительно оптимизировать коллаборационные проекты между всеми членами экосистемы, что в настоящее время является общемировым трендом в развитии современных организаций самого разного типа, независимо от направления своей деятельности и формы собственности.

Экосистемы уже реально существуют в различных социальных областях. В авангарде этого процесса находятся лидеры международной IT и финансовой отрасли, т.е. представители коммерческого сектора, крупный бизнес. Не отстает от этого процесса и российский бизнес,

в частности, это касается таких масштабных компаний, как Сбер, «Северсталь». В качестве примера можно привести отечественную экосистему Сбера, недавно получившую данный статус. Известный во всем мире бренд Сбербанка, потерял вторую часть своего названия, из него исчезло слово банк, что стало свидетельством не только ребрендинга Сбера, но, по сути, значительного расширения его организационной структуры, изменения полномочий, функций и статуса. Сегодня он перестал быть только финансовой институцией, а превратился в бизнес-экосистему. Сбер объединил вокруг себя не только собственные компании, но и сторонние организации в некое единое целое под упомянутым выше брендом. Если в поисковой строке Яндекса запросить, что такое «Сбер», то получим ответ: бизнес-экосистема. Известно, что подобные экосистемы создают крупные мировые бренды. Сегодня ещё нет корректного определения, что такое экосистема подобной природы, созданной путем интеграции и кооперации. Осмысление данных процессов находится на старте, в частности в России. В данном случае практика, как это часто бывает, опережает теорию.

Термин экосистема, как и некоторые другие термины, объясняющие существо современных явлений заимствуются из других наук, сегодня часто неопредельных, а относительно отстраненных. Происхождение термина экосистема имеет древнегреческое происхождение. Он состоит из двух слов (οἶκος — жилище, местопребывание и σύστημα — система). Термин экосистема изначально имел хождение в биологии и экологии. В первом случае считается, что экосистема — это «динамический комплекс, образованный растениями, животными и микроорганизмами (биоценоз), а также окружающей их неживой природой (биотопом), которые взаимодействуют как одно функциональное целое. Другими словами, это участок геопространства и населяющие его живые организмы, не способные существовать отдельно друг от друга» [10]. Во втором случае экосистема, по мнению английского ученого-эколога А. Генсли, который и ввел это понятие в экологическое знание, представляет собой в самом широком смысле совокупность физических и биологических факторов, образующих среду биома или среду местообитания. Принято различать естественные и искусственные экосистемы в экологическом пространстве. Естественные — природные, искусственные — созданные человеком. Экосистема — термин, в котором соединены два слова: экология и система и отражает особенности обоих.

Несколько позднее термин экосистема экстраполировался и в гуманитарное знание: философию, обществознание, экономику, а также стал использоваться в менеджменте бизнес-среды. Искусственная социальная экосистема — сложная самоорганизующаяся, саморегулирующаяся, динамически развивающаяся, как правило, носящая открытый характер, в отличие от многих природных экосистем. В экономике и бизнесе

экосистема — это группа взаимодействующих и конкурирующих между собой компаний, которые предлагают клиентам различные товары и услуги, связанные между собой. Собственно говоря, Сбер и является такой экосистемой, объединяющей под своим брендом различные компании, некоторым из которых он на определенных условиях транслирует свой бренд, а некоторые компании сотрудничают со Сбером, но бренд свой сохраняют, в подобном случае их объединяют интересы потребителей. В данной экосистеме клиенты Сбера имеют определенные предпочтения. Известно, что в настоящее время экосистема Сбера объединяет более 50 компаний из разных сфер сервиса: электронной коммерции, доставки еды, такси, развлечений и многих других [11].

В настоящее время в России идет рост бизнес-экосистем и к ним уже можно отнести экосистемы Яндексa, «Тинькофф», Mail.ru Group и МТС. Создание экосистем в различных областях социальной жизнедеятельности — общемировой тренд. Начали развиваться экосистемы и в образовании. Об этом подходе задумываются и представители нашей страны. Экосистемный подход неоднократно упоминался в докладах, посвященных образованию будущего.

Опыт исследования образовательных экосистем: архетипы и основные функции

Естественно, возникает вопрос о том, каким образом создаются и функционируют образовательные экосистемы. Современные сторонники экосистемного подхода в образовании уверены, что он способствует социальным и культурным инновациям, внедрение которых положительно сказывается на развитии не только образования, но и общества в целом. Экосистемы создают равные возможности и условия для нивелирования различных форм неравенства. Образовательные экосистемы содействуют развитию гражданской активности, реализации индивидуальных и коллективных запросов, развитию творческого потенциала как в персонифицированных, так и в сотруднически-групповых формах, усиливают горизонтальные связи между людьми и социальными институтами культурного и образовательного характера. Как экосистемы в бизнесе, так и экосистемы в некоммерческом секторе, к которому относится образование, призваны предоставлять значительные преимущества тем, кто ими пользуется.

Образовательные экосистемы сегодня находятся на стартовой позиции. Пока нет устоявшегося представления о том, что же являются собой современные образовательные экосистемы, каковы их цели, задачи, функции, основные элементы, направления развития.

В некоторых современных исследованиях образовательную экосистему авторы определяют «как динамически эволюционирующую и взаимосвязанную сеть образовательных пространств, состоящую из индивидуальных

и институциональных “поставщиков” (провайдеров) образования, которые предлагают разнообразные образовательные ресурсы и опыты для индивидуальных и коллективных учащихся на протяжении их жизненного цикла» [7, с. 50].

Авторы доклада «Образование для сложного общества» считают, что экосистема создает «максимальное благо» для общества [5]. Другими словами, экосистема может удовлетворять множественные потребности самых различных субъектов. Образовательная экосистема — открытое и развивающееся сообщество различных поставщиков образования, которые способны удовлетворять различные потребности обучающихся в конкретном контексте, в определенный период их жизни, на конкретной территории или онлайн. Один из исследователей образовательных экосистем в интервью, данном РБК, обращает внимание на то, что в настоящее время монополия на стандарты нормы и правила, определяющие деятельность системы образования принадлежат государству. Строгая регламентация процедур, определяемая в данном случае государством, характерная черта индустриального общества. Индустриальный тип существования вызывает стандартизацию самых различных действий. Индустриальный тип образования строится по тем же правилам. Новое время, новое информационно-цифровое общество требует новые модели образования. Одной из возможных моделей будущего образования может стать образовательная экосистема, которая в определенной степени является слепком с характерных взаимодействий, свойственных сетевым сообществам. Образовательная экосистема в этом отношении представляет собой реальный образец прототипа виртуальных коммуникаций, которые преобладают в современном мире и являются коммуникациями с высоким уровнем свободы выбора партнеров.

Исходя из результатов, существующих исследований, можно определить особенности образовательной экосистемы, к ним можно отнести наличие инициативного ядра, именно с которого и начинается развитие образовательная экосистема. Её отличает динамичность, гибкость, мобильность, адаптивность, организационная сложность, построенная на принципах интеграции и кооперации, включающая множество игроков, открытость, востребованность многими субъектами на протяжении всей жизни, как территориальная, так и транс-территориальная локализация, включая онлайн ресурсы.

Первые опыты образовательных экосистем в мире уже реализуются. К ним привлечено внимание сторонников экосистемного подхода к образованию и, соответственно, лидеры этого движения стремятся отследить возникающие уже сегодня практики подобного рода и объединить их в рамках международного исследования. Авторы уже упоминавшегося исследования выделили 40 кейсов, которые были ими определены

в качестве предмета исследования в Европе, США, Латинской Америке, Азии и России.

У лидеров данных образовательных экосистем были взяты глубинные интервью, затем они были проанализированы и обобщены. Одним из результатов данного исследования стало описание статуса и функций групповых лидеров существующих образовательных экосистем. Результаты исследования облечены в форму доклада, в котором авторы отмечают, что системообразующими фигурами образовательной экосистемы являются организаторы, радеющие за её создание, сохранение и развитие. Английское слово, которым пользуются исследователи — *Thrivallist*. Это слово в переводе означает — сторонник процветания, в одном из переводов есть уточнение — «человек, который процветает в неблагоприятной среде». Это уточнение очень существенно для современного VUCA- и BANI-миров. Авторы переводят *thrivalist* старорусским словом — радетель. «Радетели» — это те, кто ратует за дело, кто о нём заботится, пестует его, поддерживает, не дает утратить наработанное. Радетель с их точки зрения — образ собирательный, в котором аккумулируется несколько функций, характеризующих набор из пяти различных типов лидерства. Радетели создают экосистему с набором элементов и установлением между ними необходимых связей, которые могут ассоциироваться с образом сети или *архетипом* «Ткачества» как его и представляют авторы доклада. Ткачество — древнейшее ремесло, построенное на умении человека со времен палеолита создавать из отдельных нитей путем плетения самые разнообразные тканевые полотна. Самое примитивное плетение у древних — создание первобытных сетей разного предназначения. Смысл ткачества состоит в том, чтобы из гетерогенных объектов делать единое целое, первоначально однотонное, со временем узорчатое и разноцветное. Ткачество в определенной степени может быть связано с инициативой, началом создания чего-то нового.

Второй тип руководителей характеризуется через архетип «Садовничество» — это группа руководителей-инициаторов нового, для которой наиболее характерны такие черты, как возделывание, возвращение новых идей проектов, программ, как возделывание сада реального, так и социокультурного. Представители садовничества — лидеры мнений, своеобразные ледоколы-первопроходцы. Это руководители-патроны и играющие тренеры одновременно.

Третий архетип — «Рассказчик», то есть тот, кто может облечь идею образовательной экосистемы в некую занимательную историю, транслировать её вовне, чем привлекает заинтересованных сторонников. «Рассказчик» — одновременно проводник и интерпретатор, обладающий притягательной магнетической энергией, верящий в репрезентирующую идею и заразительный в своих действиях, «Рассказчик» — промоутер и маркетолог в одном лице.

Четвертый архетип — «Мыслитель» или исследователь-визионер [12]. Сегодня существует такое представление, что визионер — это профессия будущего. Это футурологи-практики, которые не просто могут предвидеть будущее, но и имеют инструменты для реализации плана действий, которое это будущее будет делать настоящим. У визионера-исследователя очень развит аналитический умозрительный инструментарий, который очень тесно связан с образными представлениями, которые не противоречат абстрактно-логическим построениям. Визионер — слово, заимствованное из французского языка, и происходит от *visionnaire* — «прорицатель», «фантазёр», которое имеет корень «визио», что и в других европейских языках определяет способность видеть с помощью зрения. В русском языке есть слово умозрение или зрение умом, что означает представление чего-либо в сознании. У князя Ев. Трубецкого есть работа «Умозрение в красках. Три очерка о русской иконе». Трубецкой пишет о природе иконы как умозрению Бога. В философии умозрение — это процесс мышления о предметах или явлениях, которых ещё не существует в опыте человека, они явлены ему только в мысли или как сверхчувственное. Визионер-исследователь сочетает в себе навыки ученого-аналитика и творца-художника.

Пятый архетип — «Разработчик-проектировщик или архитектор». Архитектор по большому счету и тот, кто продуцирует идеи, и воплощает их в проекте-макете, и тот, кто при реализации выполняет функции надзора (контроля) за соответствием, воплощаемого замыслу и проекту.

Важно отметить, что все из представленных архетипов — это собирательные образы, каждый из которых не реализуется в персонифицированном виде, а, как правило, представляет группу людей или целую организацию, входящих на правах легитимных элементов в структуру образовательной экосистемы.

Кроме выделенных архетипов, характеризующих суть образовательных экосистем, исследователи обратили внимание на некоторые общие черты этих образований, названные ими «Опорой». Это общие моменты, которые должны учитываться для создания образовательной экосистемы, как их определяют авторы Доклада:

- **«основные принципы** (или смысл и принципиальные качества экосистемного проекта);
- **организация** (т.е. набор норм и правил, по которым организована экосистема);
- **реализация** (управленческие методы, применяемые для запуска и развития экосистемы);
- **активы** (ресурсы, необходимые для запуска и поддержания экосистемы)».

Основные принципы носят прежде всего содержательный характер, а три остальных касаются менеджмента, который в данном случае играет

очень важную роль, так как создавать и управлять многоэлементной структурой экосистемы значительно сложнее, чем традиционной организаторской организацией.

Образовательная экосистема в зеркале концепции И. Азидеса о «4-х витаминах успешного менеджмента» [13]

Если попытаться посмотреть на создание образовательной экосистемы с позиций современного менеджмента, исходя из установок И. Азидеса и его знаменитых «4-х витаминов успешного управления», а именно: **РАИЕ**. В данном случае предложены четыре функции или четыре 4-стиля руководителей в компании. Каждая из букв известной аббревиатуры символизирует собой особое качество или функцию, которая реализуется при управлении изменениями в любой организации независимо от её области деятельности.

«Р» – producer или производство результатов. В данном случае «Р» может быть рассмотрено в качестве архетипа «Ткачества», в результате которого должна, собственно, и получиться образовательная экосистема, она и есть искомый результат.

«А» – administrator или администрирование. Администрирование, как правило, представляет собой жесткое регламентирование, некие правила, которые должны строго исполняться. Есть такие требования в образовательной экосистеме? На первый взгляд – нет, но, думается, что, безусловно, в каких-то формах регламентация должна присутствовать, так как образовательная экосистема должна создаваться и функционировать, опираясь на принцип конвенциональности. Однако договоренности со временем могут изменяться, так как важным качеством образовательной экосистемы являются её гибкость, мобильность и адаптивность к запросам. Другое дело, что данные регламентации и договоренности не будут носить очень жесткого характера, а при необходимости могут быть пересмотрены с учетом времени и предлагаемых обстоятельств. Можно сказать, что они не выходят на первый план и не представляются явным архетипом в процессе осмысления природы создания и функционирования образовательной экосистемы. Установки на «А» бесспорно присутствуют, но они, по всей вероятности, интегрируются в архетип «Ткачества».

«Е» – entrepreneur или предприниматель, что в представленном И. Азидесом индивидуальном профиле менеджера соответствует сочетанию таких качеств, как способность к продуцированию новых нестандартных идей, поиском адекватных инструментов их реализацией, умением преодолевать возникающие препятствия и разумно рисковать. Предприниматель всегда креатор и инициатор. Представляется, что к этой функции, данному стилю руководства может относиться из упомянутых авторами доклада архетипов – три, а именно: «Садовничество», «Рассказчик», «Мыслитель». Во всех трех архетипах функции предпринимательства

предстают впрямую. «Садовничество» — это не только возделывание сада и всего разнообразия растений в нем, но множество форм экспериментальной работы, которые связаны с практикой проверки различных гипотез, проведения экспериментов по выведению новых сортов и видов растений, т.е. создания инноваций и их апробации на практике.

Что касается архетипа «Рассказчика», то его функции связаны преимущественно с выстраиванием грамотных, профессиональных, но и в то же время оригинальных коммуникаций с различными субъектами внутри образовательной экосистемы, а также с потенциальными представителями целевой аудитории во внешней среде. «Рассказчик» и внутри образовательной экосистемы, и вне её — полифункционален и полинаправлен в своей деятельности. Основная функция «Рассказчика» может быть интерпретирована как информационно-коммуникационная, или функция коммуникатора и промоутера. Он должен действовать заразительно в представлении как идей своего «Сада», так и результатов его возделывания. Он занимается продвижением его идей, поиском лояльных потребителей и команд активных единомышленников.

Ещё один архетип, который выделяют исследователи образовательных экосистем — архетип «Мыслителя», представляя его как визионера, о чем упоминалось несколько раньше. Функция визионера может быть названа функцией опережающего отражения. Это образ аналитика, функция которого очень важна для поиска и интуитивного предчувствия, нащупывания новых идей, их формулирование. «Мыслитель» в системе координат И. Азидеса, безусловно, должен быть органически встроен в предпринимательское «Е», т.е. являться важной составляющей предпринимательской деятельности.

«I» — в системе координат И. Азидеса — integrator, тип руководителя, который собирает всё воедино, и он подобен «Архитектору», о котором пишут исследователи феномена образовательных экосистем, потому что «Архитектор» априори несет в себе функции интегратора, и получается совершенно справедливо, что он и швец, и жнец, и на дуде игрец. У архитектора как у разработчика есть ещё одна важная функция — максимально адекватно вписать свое сооружение в контекст существующего пространства, не нарушая его целостности, а используя особенности природного и социального ландшафта.

Образовательные экосистемы — это наше будущее. Но нельзя сказать, что их прообразов у нас не было. Существовали различные договоры между разными школами одного города, иногда страны, реже международные. Были договоры о сотрудничестве между высшими учебными заведениями и международные в том числе. Существовал опыт взаимодействия «Детский сад — Школа — Вуз». Кроме вертикальной интеграции существовали коллаборации другого рода, в большей степени напоминающие горизонтальные связи, которые выразились в западных странах

прежде всего в «стирании граней между образовательными учреждениями и венчурными практиками» [14] в результате чего в образовательных учреждениях возникли бизнес-инкубаторы и множество студенческих стартапов. Бизнес-инкубаторы и студенческие стартапы повлияли на развитие известных технопарков в США и других странах и на переход к инновационно-предпринимательскому типу университетов, которые принято именовать университетами 3.0. Наряду с указанными практиками были и другие опыты различных взаимодействий, которые касались образования. Но все эти практики не носили всеобщего характера. Современные экосистемы — это тренд, который приведет мировое образование к весьма вариативным взаимодействиям между образовательными институтами самых разных уровней и статусов. Модифицируется содержание и образовательные формы его получения, предполагается, что стандартизация, унификация будет выведена за её границы. В образовательных экосистемах изменятся принципы валидации и документирования итоговой аттестации.

Конфигурации образовательных экосистем не будут носить универсального характера. Их дизайн будет зависеть как в любой организации от основных целеполаганий, которые могут быть весьма разнообразными. Они могут касаться как дошкольного, развивающего, творческого образования и воспитания, так и школьного с множеством дополнительных функций, которые будут отвечать невероятно дифференцированным потребностям основных образовательных субъектов, многовариантного среднего и высшего профессионального образования, а также различных форм дополнительного образования для детей и взрослых, которые будут готовы учиться на протяжении всей жизни. Новые образовательные экосистемы будут способны удовлетворять самые всевозможные запросы от самых простых и более часто встречающихся, так и до самых сложных и предельно индивидуализированных.

Один из исследователей образовательных экосистем считает, что новые структуры потенциально могут включать «самые различные организации и ресурсы: школы, колледжи, библиотеки, спортивные клубы, клубы практик STEM / STEAM, общественные центры, онлайн-курсы, форумы, мобильные приложения, гаджеты, игровые приложения и др.» [15]. Количество элементов, их функциональное предназначение, активность субъектов данного процесса каждый раз будет представлять собственный набор, но всегда соответствующие третьему уровню потребностей, на что указывают авторы упомянутого Доклада, которые обозначаются ими как цели «3М»: мои, местные, мировые. «3М» можно расшифровать следующим образом:

– «М1» — уровень индивидуально-личностных потребностей, касающиеся личностного роста и улучшения собственного качества жизни;

– «М2» – уровень удовлетворения потребностей локальной местности, региона или сектора (формирование наиболее востребованных навыков, расширение образовательных возможностей, развитие местного сообщества);

– «М3» – уровень решения мировых задач, наиболее актуальных для человечества (устойчивое развитие, социальная и экономическая справедливость, развитие культуры).

Каждому из данных уровней, по мнению исследователей, будут соответствовать три сферы:

1) Сообщество практик, которые будут построены вокруг групп мастеров и станут опираться на человеческое взаимодействие, сотворчество, передачу опыта и технологий;

2) Городские образовательные форматы, которые будут предлагать разные образовательные услуги, поддерживающие участников непрерывного образования;

3) Глобальные образовательные онлайн платформы, которые станут основными поставщиками лучших знаний и навыков из глобального контента, условно названного «Университетом для миллиона учащихся».

Возможно, сегодня трудно представить, что в реальности мировая система образования претерпит столь кардинальную трансформацию. Эти тренды сегодня уже очевидны, но конкретные их воплощения будут иметь и сходные, и отличные характеристики. Сегодня ещё нет полного осознания и осмысления данных трендов. Мировое сообщество ещё не интегрировано в должной мере в дискуссионное поле по данному вопросу. Но то, что различные варианты образовательных систем сегодня существуют – уже очевидно. Исследование, которое провели представители одной из экспертных групп тому доказательство. Эта группа считает, что драма нового перехода заключается в том, что переход происходит «слишком быстро – не за тысячелетие, как аграрный, и не за столетия, как индустриальный, а всего за несколько десятков лет. Если мы не хотим повторения потрясений предыдущего перехода, нам предстоит осознанно посмотреть в будущее и спросить себя, как именно мы сможем справиться с тем, что нам неизбежно предстоит» [6].

Как известно, в Докладе рассматриваются несколько десятков кейсов образовательных экосистем из разных стран мира, в одной из недавних публикаций-откликов обозначили пять типов обнаруженных исследователями образовательных экосистем:

– Экосистемы, способствующие социальным или культурным инновациям и развитию;

– Экосистемы, создающие равные и справедливые возможности в условиях разных типов неравенства;

– Экосистемы, поддерживающие технологические инновации и работников;

- Экосистемы, способствующие городскому гражданскому развитию и расширяющие возможности горожан в получении образования;
- Экосистемы, поддерживающие регенеративную экономику совместно с соответствующими биорегиональными экосистемами [16].

Естественно, что типология касается только обнаруженных исследователями типов образовательных экосистем. В будущем могут появиться и другие.

Особый интерес представляют точки роста экосистемного процесса в образовании России. Важно осмыслить и эти начинания. Только на первый взгляд может показаться, что в нашей стране такого опыта нет. Но это ошибочное умозаключение. Что касается России, то у нас тоже существуют образовательные экосистемы, их немного, но они есть. В частности, о них говорит в публичных выступлениях один из исследователей данной проблемы – профессор Сколтеха П. Лукша. В интернете размещена его презентация по материалам исследования, которая называется «Экосистемный переход»: будущее (инновационно-образовательных) систем. В данной презентации автор упоминает несколько российских образовательных экосистем [15]:

- ЛенПолиграфМаш: частная экосистема выращивания технологических предпринимателей и команд – от детей до молодых лидеров;
- Иркутский / Байкальский кластер: экосистема подготовки в сфере «новой культуры» и выращивания команд в сфере культуры и ремесленничества;
- Обнинский образовательный кластер (МАН Интеллект будущего, МИФИ, ЦИПК и др.): от детей, интересующихся наукой, до ученых-предпринимателей.

Кроме этого, есть проекты, которые реализуются в Екатеринбурге, Тюмени, Новосибирске, Томске, Тобольске и др. К созданию образовательных экосистем, по его мнению, потенциально готовы такие города, как Казань и Москва.

Что интересно в российской практике, так это то, что первые образовательные экосистемы стали организовываться на базе творческих индустрий. Творческие индустрии достаточно давно заступили на территорию российского образовательного пространства. Первоначально это было связано с различными видами дополнительного образования. Это могли быть различные творческие мастер-классы, затем небольшие образовательные курсы, которые отвечали запросам разновозрастной аудитории от дошкольников до людей состоявшихся, но желающих расширить свои познания, но чаще навыки. В некоторых случаях появлялись узкопрофессиональные образовательные программы. Если говорить о московском опыте, то практически ни одна известная творческая индустрия не избежала включения в свою деятельность образовательных программ. Если открыть и сегодня сайты различных творческих

индустрий в разных городах России, то этот тренд не просто будет сохраняться, но и развиваться.

Таким был опыт одной из первых площадок московских творческих индустрий — «Artplay», который начинал с отдельных мастер-классов, затем курсов, потом программ, а на сегодня, параллельно с другими творческими видами деятельности, которая включает 23 направления, заявляет о создании университета творческих индустрий. По сути, данный творческий кластер из небольшого бизнеса превратился в достаточно заметную креативную структуру. Из 23 направлений деятельности «Artplay», образование является только одним из них. Образовательные притязания этой творческой индустрии из разовых акций выросли до университета, которой, как написано на титульной странице сайта, представляет собой: «Первый в России университет креативных индустрий, где учатся по-другому. Это единственное учебное заведение в стране, где можно получить зарубежный диплом в креативных индустриях и где девять творческих школ живут на одной территории» [16].

В некоторых других случаях развитие творческих кластеров привело к созданию образовательной экосистемы. Кластер по своей природе, представляющей единство разнородных элементов как гроздь винограда, предрасположен к созданию экосистем в принципе и образовательных, в частности. В ряде случаев, возникающие в России образовательные экосистемы, иницируются именно творческими кластерами, которые в подобных обстоятельствах становятся её ядром. Сегодня это становится более актуальным, так как государство в ближайшее время собирается в большей степени поддерживать продуктивную деятельность творческих индустрий.

В исследовательских материалах об образовательных экосистемах в России, как выше было указано, назван Технопарк и квартал «ЛенПолиграфМаш». В основе данного творческого кластера — известный питерский завод, который аккумулировал вокруг себя различные творческие интересы, превратившиеся в последствии в крупный технопарк. В его деятельности образовательные программы играли не последнюю роль. Сегодня данный кластер проводит коллаборации с несколькими известными образовательными структурами: Фондом СПб Сколково, Политехом (государственный университет СПб), Университетом ИТМО, ГУАП (Государственный университет аэрокосмического машиностроения в Санкт-Петербурге).

Пока в российском опыте нет образовательной экосистемы, которую бы инициировали именно образовательные структуры. Экосистемами образовательного толка являются уже известные проекты, но они по сути выросли из дополнительных видов образования: «Сириус» (<https://sochisirius.ru/>), «Кванториум» (<http://kvantorium-moscow.ru/>),

«Junior Skills» «Молодые профессионалы» (<https://worldskills.ru/final/nacziionalnyij-final/juniorskills.html>).

Всем кто интересуется образованием для детей известен «Сириус», который создан на базе Фонда «Талант и успех» для одаренных детей в 2015 г. и начавший свою деятельность на олимпийских площадках в Сочи как уникальный образовательный проект. В настоящее время он становится сетевым проектом и предполагается, что к 2024 г. подобные региональные центры будут созданы во всех субъектах Российской Федерации [17].

Итак, в российской практике образовательные экосистемы иницируются творческими кластерами, а не учебными заведениями. В некоторых экосистемах вузы присутствуют, но сегодня степень распространенности этого невелика. Несмотря на то, что структуры университетского образования в мире давно существуют как устойчивые системы, в ближайшем будущем их ждут кардинальные преобразования.

Выводы

Каждой эпохе, в которой происходят принципиальные технологические преобразования, необходимы образовательные структуры, соответствующие целям и задачам этих трансформаций. Когда обществу нужны были просто образовательные люди — возникли образовательные университеты — 1.0, потом для развития индустриального общества — образовательно-исследовательские университеты — 2.0, в постиндустриальном обществе стали востребованы университеты инновационно-предпринимательские — 3.0, в цифровую эпоху — университеты 4.0. Есть надежда, что новые университеты будут сохранять лучшее из наработанного человечеством, но в их деятельность будут привноситься разумные инновации. Одной из инноваций, вероятно, станет создание образовательных экосистем. Их ядром могут быть университеты как сообщества сообществ. Одним из направлений этих преобразований будет движение в сторону большей гибкости, установления новых горизонтальных взаимосвязей, персонификации, открытости и свободы педагогического творчества ... Университеты обладают колоссальной ресурсной базой и опытом сотрудничества, что тоже может работать в их пользу. Это позволит университетам становиться мощными хабами новых образовательных экосистем, которые современные визионеры в области образования будущего определяют площадкой взаимодействий самых разных субъектов образовательного процесса. Университетский хаб или сообщество сообществ — это центр инициатив, генератор инноваций разного рода, но и блюститель главных традиций. В подобном качестве университеты значительно расширят свои функции, полномочия и аккумулируют многие образовательные статусы прошлого.

Университеты смогут стать ядром, интегрирующим вокруг себя очень разные образовательные структуры, у которых стратегические цели могут быть близкими, а инструменты их достижения весьма разными. Университеты возьмут на себя функции получения базовых и метакомпетенций, развития технологических и социокультурных инноваций.

Итак, можно сказать, что одним из наиболее важных и перспективных трендов, который ожидает образование в будущем — это тренд на создание разнообразных образовательных экосистем, которые в настоящее время только начинают зарождаться. Но данный тренд не может быть одинок. Важной задачей для экспертного сообщества является сегодня не только продолжение поиска точек роста по поводу дальнейшего развития образовательных экосистем, но и выявление новых, пока не проявившихся трендов в области образования. Сегодняшняя ситуация, как у А. Блока, про вечный бой, а в образовании — это вечный поиск продуктивного нового.

Литература

1. Brodo J.A. (2006) Today's Ecosystem of E-learning [Электронный ресурс] Trainer Talk. Vol. 3. № 4. URL: http://enewsbuilder.net/salesmarketing/e_article000615779.cfm (Дата обращения: 09.04.2022)
2. Uden L., Wangsa I. T., Damiani E. (2007) The Future of E-learning: E-learning Ecosystem // 2007 Inaugural IEEE International Conference on Digital Ecosystems and Technologies P. 113–117.
3. Олейников Б.В., Подлесный С. А. О концепции «экосистема обучения» и направлениях развития информатизации образования. // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 4. С. 84–89.
4. Кастельс М. Информационная эра: экономика, общество и культура. М.: ВШЭ. 2000. 609 с.
5. Образование для сложного общества. 2018. 212 с. [Электронный ресурс] URL: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/Obrazovanie-dlya-slozhnogo-obshhestva.pdf> (Дата обращения: 09.04.2022)
6. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире. 93 с. URL: https://futuref.org/futureskills_ru (Дата обращения: 09.04.2022)
7. Емельянович И. Образование будущего // Наука и инновации. 2020. № 12. С. 58–63.
8. Олейников Б.В., Фоминых Н. Ю., Койкова Э. И., Бубенчикова А. В. Образовательная среда как экосистема // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 3. С. 292–294.
9. Хангельдиева И.Г. Многообразие «скрещенных» и полифонических форм обучения в условиях цифровизации // Ценности и смыслы, 2021. № 2. С. 6–23.

10. Экосистема: определение понятия, структура, виды. URL: <https://cleanbin.ru/terms/ecosystem> (Дата обращения: 09.04.2022)
11. Сбер: банк, строящий экосистему. URL: <https://journal.tinkoff.ru/news/review-sber/> (Дата обращения: 09.04.2022)
12. Они делают наше будущее: 20 визионеров из мира технологий. URL: <https://yandex.ru/turbo/popmech.ru/s/science/563264-oni-delayut-nashe-budushchee-20-vizionerov-iz-mira-tehnologiy/> (Дата обращения: 09.04.2022)
13. *Азидес И.* Стили менеджмента – эффективные и неэффективные / Ицхак Калдерон Адизес; Пер. с англ. М.: Альпина Бизнес Букс, 2009. 199 с.
14. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования. URL: <https://ta-aspect.by/obrazovatelnye-ekosistemy-voznikayushaya-praktika-dlya-budushhego-obrazovaniya> (Дата обращения: 09.04.2022)
15. *Лукша П.* Экосистемный переход: будущее (инновационно-образовательных) систем. URL: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/Luksha-Ekosistemnyj-podhod.pdf> (Дата обращения: 09.04.2022)
16. Сайт Artplay URL: <https://www.artplay.ru/shops/obrazovanie-0> (Дата обращения: 09.04.2022)
17. *Мурсалимов А.А.* Организационно-педагогические условия деятельности региональных центров – сетевых партнеров образовательного центра «Сириус» // Ценности и смыслы. 2020. № 3 (67). С. 145.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Хангельдиева Ирина Георгиевна — доктор философских наук, профессор, профессор факультета педагогического образования Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, г. Москва. E-mail: irkhang@gmail.com

EDUCATIONAL ECOSYSTEMS — A TREND OF DEVELOPMENT OF MODERN RUSSIAN EDUCATION IN THE NEAR FUTURE

I.G. KHANGELDIEVA

The article is devoted to understanding the educational ecosystem as a new trend in the development of modern world education. An educational ecosystem is a special case of ecosystems that characterize the organizational structures of modern business in the era of globalization, built on the principles of integration and cooperation. The first researchers of educational ecosystems interpret them as one of the tools for transforming the existing educational paradigm and the traditional education model, with the help of which traditional education models corresponding to the sustainability of the SPOD world can be transformed into new education models demanded by the instability of the VUCA world. The article considers the educational ecosystem as a theoretical concept and real practice. A working definition of the educational ecosystem is given, its roots are established that go back to natural science, later

management, the social nature of educational ecosystems is determined, based on the social needs of modern society, a brief description of the main most universal qualities is given, based on existing research, their sociocultural functions are highlighted. In addition, the universal archetypes of the socio-cultural functions of educational ecosystems («Weaving», «Gardening», «Storyteller», «Thinker», «Developer-designer or architect»). highlighted by previous researchers for the first time are considered in the mirror of the concept of I. Azides about «4 vitamins of successful management». Along with this, the article provides examples of Russian experiences in the implementation of educational ecosystems, which mainly arise on the basis of the creative industries of capital centers or large cities.

Key words: education; educational paradigms; hub; ecosystem; educational ecosystem: functions, structure, main characteristics.

References

1. Brodo J.A. Today's Ecosystem of E-learning [Elektr. resurs] Trainer Talk. Vol. 3. 2006. № 4. URL: http://enewsbuilder.net/salesmarketing/e_article000615779.cfm (Accessed: 09.04.2022)
2. Uden L., Wangsa I. T., Damiani E. The Future of E-learning: E-learning Ecosystem. 2007 Inaugural IEEE International Conference on Digital Ecosystems and Technologies (IEEE DEST 2007). pp. 113–117.
3. Oleynikov B.V., Podlesnyy S. A. O kontseptsii «ekosistema obucheniya» i napravleniyakh razvitiya informatizatsii obrazovaniya [About the concept of «ecosystem of learning» and directions of development of informatization of education]. Znaniye. Ponimaniye. Umeniya [Knowledge. Understanding. Skill] 2013. № 4. pp. 84–89.
4. Kastal's M. Informatsionnaya era: ekonomika, obshchestvo i kul'tura [The information age: economy, society and culture]. Moscow: VSHE. 2000. 609 p.
5. Obrazovaniye dlya slozhnogo obshchestva [Education for a complex society]. 2018. 212 p. URL: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/Obrazovanie-dlya-slozhnogo-obshchestva.pdf> (Accessed: 09.04.2022)
6. Navyki budushchego. Chto nuzhno znat' i umet' v novom slozhnom mire [Skills of the future. What you need to know and know in a new complex world]. 93 p. URL: https://futuref.org/futureskills_ru (Accessed: 09.04.2022)
7. Yemel'yanovich I. Obrazovaniye budushchego [Shaping the future]. Nauka i innovatsii [Science and innovation]. 2020, № 12. pp. 58–63.
8. Oleynikov B.V., Fominykh N. Yu., Koykova E. I., Bubenchikova A. V. Obrazovatel'naya sreda kak ekosistema [Education environment as an ecosystem]. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya [World of Science, Culture, Education]. 2021. № 3. pp. 292–294.
9. Khangel'diyeva I.G. Mnogoobraziye «skreshchennykh» i polifonicheskikh form obucheniya v usloviyakh tsifrovizatsii [Diversity of «crossed» and

- polyphonic forms of training in the context of digitalization]. *Tsennosti i smysly* [Values and meanings] 2021. № 2. pp. 6–23.
10. Ekosistema: opredeleniye ponyatiya, struktura, vidy [Экосистема: определение понятия, структура, виды]. URL: <https://cleanbin.ru/terms/ecosystem> (Accessed: 09.04.2022)
 11. Sber: bank, stroyashchiy ekosistemu [Sber: Bank building ecosystem]. URL: <https://journal.tinkoff.ru/news/review-sber/> (Accessed: 09.04.2022)
 12. Oni delayut nashe budushcheye: 20 vizionerov iz mira tekhnologiy [They make our future: 20 visionaries from the world of technology]. URL: <https://yandex.ru/turbo/popmech.ru/s/science/563264-oni-delayut-nashe-budushchee-20-vizionerov-iz-mira-tehnologiy/> (Accessed: 09.04.2022)
 13. Azides I. Stili menedzhmenta – effektivnyye i neeffektivnyye [Management Styles – Efficient and Inefficient]. Moscow: Al'pina Biznes Buks Publ., 2009. 199 p.
 14. Obrazovatel'nyye ekosistemy: vznikayushchaya praktika dlya budushchego obrazovaniya [Educational ecosystems: emerging practices for future education]. URL: <https://ta-aspect.by/obrazovatelnye-ekosistemy-voznikayushhaya-praktika-dlya-budushhego-obrazovaniya> (Accessed: 09.04.2022)
 15. Luksha P. Ekosistemnyy perekhod: budushcheye (innovatsionno-obrazovatel'nykh) system [Ecosystem Transition: The Future (Innovation and Education) of Systems]. URL: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/Luksha-Ekosistemnyj-podhod.pdf> (Accessed: 09.04.2022)
 16. Artplay. URL: <https://www.artplay.ru/shops/obrazovanie-0> (Accessed: 09.04.2022)
 17. Mursalimov A.A. Organizatsionno-pedagogicheskiye usloviya deyatelnosti regional'nykh tsentrov – setevykh partnerov obrazovatel'nogo tsentra «Sirius» [Organizational and pedagogical conditions of activity of regional centers – network partners of educational center «Sirius»]. *Tsennosti i smysly* [Values and meanings]. 2020. № 3 (67). P. 145.

ABOUT THE AUTHOR

Khangeldieva Irina G. — Dr. Sc. (Philosophy), Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: irkhang@gmail.com

ВАН СЯОБО, ЧЖУ ИНЛИ (КНР)

СОТРУДНИЧЕСТВО КИТАЯ И РОССИИ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В НОВУЮ ЭПОХУ: ВОЗМОЖНОСТИ, ПРОБЛЕМЫ И ИССЛЕДОВАНИЯ

(Северо-восточный педагогический университет, г. Чаньчунь, КНР; e-mail: wangxb453@nenu.edu.cn)

Рассматривая вопрос сотрудничества двух стран с исторической точки зрения, можно сказать, что российско-китайское сотрудничество в сфере высшего образования уже имеет хорошую базу, масштаб, структуру и систему. В связи с новой сложившейся ситуацией в мире, сотрудничество между вузами двух стран должно стать ещё теснее. Несмотря на то, что существует ряд проблем, таких, как слабость профессиональных студенческих союзов, необходимо создание механизмов совместной подготовки кадров и углубления сферы сотрудничества. Однако, с точки зрения развития дальнейших тенденций, высшие учебные заведения Китая и России в будущем планируют перейти к онлайн- и офлайн-обучению, начать интеграционное использование методик преподавания и научных исследований. В конечном итоге планируется создание настоящих отношений сотрудничества в сфере высшего образования, а также в культурной среде между двумя странами для того, чтобы внести вклад в модернизацию системы обучения двух стран и в их управленческие возможности.

Ключевые слова: сотрудничество в области высшего образования Китая и России; существующие вопросы; тенденции развития.

Значительные изменения в мире повлекли за собой открытие новых возможностей и проблем для российско-китайского сотрудничества в сфере высшего образования, а также дали возможность осуществлять новые пути решения уже существующих трудностей в этом сотрудничестве. В целом, задачи и ключевые моменты российско-китайского сотрудничества в сфере высшего образования включают в себя углубление сфер сотрудничества, повышение качества сотрудничества, удовлетворение нужды в высококвалифицированных кадрах для обмена между Китаем и Россией, адаптацию к изменениям в форме обмена в новый период, поддержание интеграции информационных технологий в практическое обучение, а также проведение интеграции научных исследований в процесс обучения.

I. В новый период российско-китайское сотрудничество в сфере высшего образования становится ещё теснее

Университеты стали неотъемлемой частью современного мира. Любые изменения во внешней среде требуют соответствующих изменений и в высших учебных заведениях [1]. В настоящее время Китай и Россия

столкнулись с благоприятными возможностями и рядом проблем, вызванными изменениями во внутренней и внешней ситуациях, в общей структуре социально-экономического развития и революцией в области информационных технологий. Потребность в талантливых кадрах в результате экономического развития двух стран ускорила межгосударственный обмен высококвалифицированными работниками между двумя странами. Изменения в окружающей среде выдвинули ещё более высокие требования для сотрудничества двух стран в сфере высшего образования, а подготовка интернационализированных специалистов в университетах неизбежно будет иметь колоссальное значение. С точки зрения внешней среды, западные страны во главе с США стали подавлять работу новых научно-технических предприятий и высококвалифицированных сотрудников, а также начали проводить меры по ограничению возможностей для обучения в США в отношении Китая. В дальнейшем Китай будет исключен из экономической системы, возглавляемой США. В то же время западные страны вводят санкции в отношении России. Эти санкции уже оказали негативное влияние на Россию. На фоне этих условий российско-китайское сотрудничество в сфере высшего образования стало ещё крепче. Благодаря совместному поощрению вузов мирового класса, это сотрудничество обладает ещё более широкими возможностями.

1. Изменения в международной структуре сближают сотрудничество Китая и России в сфере высшего образования

В настоящее время отношения Китая и России переживают лучший период в истории. Два государства достигли огромных успехов в сотрудничестве в политической, экономической, культурной и других областях. В области образования постоянно увеличивается количество обменов преподавателями и студентами между вузами двух государств, а такие формы сотрудничества, как сотрудничество Китая и зарубежных стран в области образования, совместные научно-исследовательские центры и профессиональные студенческие союзы показали многостороннее развитие. Под влиянием крупных изменений прошлого века, США и другие западные страны, проводя политику в отношении Китая, провели определенные провокационные решения, связанные с популизмом и национализмом. Ими были проведены притеснения китайских научно-технических предприятий, прекращены совместные проекты учреждения Института Конфуция и программы Фулбрайта, а также введены ограничения программы сотрудничества для обучения в Америке. Что касается политики в отношении России, связь некоторых западных стран увеличивается для усиления санкций в отношении России. В то же время после вспышки новой коронавирусной инфекции, психологический и политический факторы привели к тому, что энтузиазм Китая относительно учебы в США непрерывно уменьшается. Несомненно, эти

факторы способствуют развитию российско-китайского сотрудничества в сфере высшего образования.

2. Основные потребности в развитии Китая и России

2.1. Российско-китайское сотрудничество в сфере высшего образования соответствует тенденциям развития китайского высшего образования в новый период

После возникновения эпидемии коронавируса рост мировой экономики замедлился, а экономическому развитию Китая пришлось переходить с режима быстрого роста на режим повышения качества и эффективности. Научно-технические инновации являются основной поддержкой экономического развития Китая. Эти инновации выдвигают ещё более высокие требования высшему образованию для обеспечения социально-экономического развития. В период 13-й пятилетки Китай стал самой высокоразвитой страной в сфере высшего образования в мире, достигнув цели популяризации. На пятом пленарном заседании XIX-го съезда коммунистической партии Китая было решено работать, ориентируясь на развитие науки и техники посредством осуществления всестороннего развития, проведения стратегического курса по укреплению страны за счет высококвалифицированных сотрудников. Данный ориентир требует от вузов осуществления инновационных методов обучения высококвалифицированных кадров и усиления применения нововведений в базовых дисциплинах. С расширением масштабов высшего образования появилась нужда в разнообразных моделях обучения и системах управления. Решение этого вопроса входит в план 14-й пятилетки. Основной проблемой этой пятилетки является то, что число выпускников вузов увеличивается, как и число трудоспособных кадров, а ситуация на рынке занятости становится сложней. Количество университетов, выпускающих бакалавров, стремительно растёт, а с исторической точки зрения период обучения очень короткий, его база относительно слаба. Возникает вопрос о том, как при таких условиях усовершенствовать модель обучения специалистов по практической работе, увеличить уровень преподавательского состава и т.д.

В целом уровень исследований в высших учебных заведениях Китая и в мировых вузах значительно отличается, а качество подготовки специалистов и их уникальных результатов пока не полностью удовлетворительное. Изменять работу в практических вузах ещё рано, а спрос на получение дипломов о высшем профессиональном образовании всё равно высокий. Эти вопросы требуют создания разнообразной системы гарантий, рассчитанной на развитие индивидуальности в сфере высшего образования Китая. Развитие интернациональных вузов станет одним из важных способов решения этих проблем. Для того, чтобы способствовать

интернациональному развитию, нужно провести оценку вузов, установить особую международную программу подготовки, создать разнообразную систему внутренней безопасности, реализовать проекты по повышению качества интернационального высшего образования и сделать структурную оптимизацию центром этого развития [2]. Кроме того, повышение уровня интернационального образования является одним из многих показателей создания проекта «Университеты мирового класса и первоклассные специальности» в Китае, который требует много сил для его осуществления.

В 2017 г. китайское правительство выпустило «Меры по осуществлению проведения проектов по содействию и созданию университетов мирового уровня и первоклассных дисциплин» (временные), в которых были четко изложены задачи и цели международных обменов и сотрудничества. Предложение этого проекта является стратегическим планом в отношении высшего образования согласно текущему социально-экономическому развитию Китая, поэтому план по осуществлению интернационализации высшего образования получил новое назначение и стал основной движущей силой проекта «Университеты мирового класса и первоклассные специальности».

2.2. Российско-китайское сотрудничество в сфере высшего образования соответствует потребностям образовательной реформы России

В последние годы Россия активно развивает проекты по обучению за рубежом для того, чтобы расширить влияние российских университетов на международной арене и увеличить долю международного рынка в области образования [3]. Основной целью государства является усиление конкурентоспособности вузов на мировом рынке, повышение влияния российских университетов в мире и создания мирового престижа российского высшего образования. В связи с этим российским правительством был создан проект «5–100», в котором иностранные студенты, международные учебные программы, межгосударственное сотрудничество в области образования и иностранные преподаватели являются важным оценочным показателем. Кроме того, в проект входит и увеличение количества иностранных студентов, оно должно составить более 10% от общего числа обучающихся в учебном заведении. Для осуществления проекта Россия налаживает связь не только со странами бывшего СНГ, но и расширяет контакты с другими соседними государствами, что дает возможность Китаю и России осуществлять сотрудничество.

II. Проблемы российско-китайского сотрудничества в сфере высшего образования и пути их решения

1. Общие проблемы и меры их решения в области интернационализации российско-китайского высшего образования

В настоящее время проблемы в вузах двух стран примерно одинаковые. Наблюдается нехватка иностранных преподавателей, количество иностранных студентов с выдающимися результатами также крайне мало, заметна очевидная расплывчатость системы международных учебных программ и низкий показатель качества международного образования. Чтобы детально изучить причину недостатка мотивации развития высшего образования, вузам двух стран нужно расширить обмены с другими странами, сформировать концепцию международного развития, добиться интеграционного развития с использованием высококачественных ресурсов, культурного многообразия и механизированных систем. Также странам нужно совместно разрабатывать единые рекомендации для преподавателей и студентов, проводить более углубленное сотрудничество в области научных исследований, а также улучшать качество развития, укрепляя международную конкурентоспособность и репутацию интернационального образования.

2. Слабые места профессиональных союзов и пути решения этой проблемы

В последние годы две или несколько стран стали создавать двусторонние или многосторонние профессиональные союзы для определенных университетов. Создание таких союзов университетами из разных стран основано на сохранении своей независимости с целью повышения уровня образования и укрепления общей силы. Между Китаем и Россией также было создано несколько таких союзов. Например: образовательные союзы, медицинские, художественные, союзы университетов Шанхайской международной организации и др. Их основные цели заключаются в том, что при поддержке правительства двух стран, совместно работая, союзы набирают силу вузов, способствуют обмену кадрами инновационного вида и сотрудничеству в научно-исследовательских проектах, повышают эффективность обучения в вузах, расширяют международное научное влияние, а также содействуют созданию и развитию науки, культуры и образования. Однако такие союзы несколько слабы. У каждого союза единая форма сотрудничества, цели их дальнейшего развития ещё не установлены, степень сотрудничества достаточно низкая, уровень подготовки кадров и степень новаторства невысоки, ещё не сформирована интеграционная платформа международного научно-технического сотрудничества, а также не завершена их структура управления [4].

Принимая во внимание проблемы союзов, в будущем каждый союз должен объединить все свои преимущества, чтобы направить ещё больше сил в дальнейшее сотрудничество, развитие преимуществ науки,

формирование команды специалистов. А также для того, чтобы сосредоточиться на современных исследованиях, развитии и использовании энергетических ресурсов и технологии «умного» производства, усилить обмен молодыми учеными, а также чтобы принимать совместное участие в международных научных конференциях и научно-исследовательских проектах. Кроме того, нужно осуществлять совместное использование научно-исследовательских ресурсов посредством сотрудничества в области научных исследований. С опорой на научно-технический парк Китая и России, происходит поощрение союзами сотрудничества между вузами и предприятиями, а также обмен достижениями. Основываясь на схожести специальностей, между университетами была создана трехуровневая система обучения бакалавров, магистров и докторантов для ещё более углубленного совместного обучения высококвалифицированных кадров и для научно-исследовательского сотрудничества. Была создана многосторонняя модель сотрудничества УПП (UGE), направленная на проведение научных исследований. Эта модель состоит из Университетов (У-У), в которые входят члены союзов. Правительство (П-Г) добивается уклона на государственную политику и финансовую поддержку. А Предприятия (П-Е) активно развивают сотрудничество, чтобы изменить методы научных исследований.

Чтобы как можно лучше удовлетворить потребности развития двух государств и срочную необходимость создания на предприятиях проектов, нужно создать проектную команду, поставить цели и пути развития совместных научных исследований. В соответствии с результатами проекта потребитель сможет предоставить финансовую поддержку, чтобы поддержать развитие сил союзов. Кроме того, хорошо выстроенная структура управления является важной гарантией развития профессиональных студенческих союзов. В управление университетскими союзами, кроме руководства административными ведомствами, необходимо активно вовлекать в работу и преподавателей. С научной точки зрения нужно предлагать более конструктивные взгляды для развития студенческих союзов и детализированно осуществлять разделение труда: административный состав должен отвечать за управление административными делами, а преподаватели нести ответственность за научные дела, координацию вопросов по научному взаимодействию и т.д. [4].

3. Отсутствие современных механизмов подготовки высококвалифицированных кадров и способы решения этой проблемы

На сегодняшний день механизм подготовки кадров инновационного типа между двумя странами ещё не сформирован. Текущая модель сотрудничества двух стран ограничивается лишь традиционным сотрудничеством в обучении, совместной подготовке студентов, обменом преподавателями

и двусторонними научными конференциями. Совместные профессиональные дисциплины единичны, а потребность придерживаться привычных механизмов подготовки новых кадров мешает экономическому развитию двух стран и сталкивает их с серьезными проблемами современного развития науки и техники. Также ещё не были созданы механизмы подготовки кадров с учетом международных перспектив и культурной интеграции, а также других особых механизмов обмена студентами.

Сферы сотрудничества двух стран нуждаются в расширении. С момента создания нового Китая китайское правительство стало уделять большее значение сотрудничеству с Россией в области образования и, исходя из реального социально-экономического развития в разные периоды, выбирало разные ключевые моменты сотрудничества. С первых дней создания КНР и до проведения политики реформ и открытости китайское сотрудничество с Россией в области образования преимущественно заключалось в потребности страны в социально-экономическом развитии посредством выборочного отправления студентов учиться в страны бывшего СССР, обладающих довольно сильными планами. После проведения политики реформ и открытости Китай стал поощрять эффективность, и в отношении сотрудничества с Россией в области образования стали появляться межрегиональные различия [5]. В настоящее время государства отобрали ряд основных направлений обмена иностранными студентами. Основными направлениями стали гуманитарные и социальные науки такие, как языковые, педагогические, юридические и др. Количество естественных и технических специальностей относительно мало. Государства обмениваются студентами по таким специальностям, как авиация и космонавтика, биотехнология, нефтяная инженерия, автомобилестроение и другие специальности.

Объединив потребности двух стран в высококвалифицированных кадрах, нужно создать совместную систему оценивания подготовки кадров, чтобы определить и оценить эффективность сотрудничества. В настоящее время нужно урегулировать методы и области сотрудничества, поспособствовать всестороннему развитию, реализовать совместное разделение ресурсов и достичь полной гармонии в этих взаимовыгодных отношениях [6].

III. Определение дальнейшей российско-китайской модели сотрудничества в сфере высшего образования в новый период

1. Совместное использование онлайн- и офлайн-обучения и постепенный переход к использованию этой модели

Интеграционное использование современных информационных технологий и методов обучения является новой формой сотрудничества в развитии современного образования. В особенности после вспышки

новой коронавирусной инфекции большое количество данных, искусственный интеллект, технология блокчейн и другие информационные технологии стали интегрироваться в процесс обучения, став для нас новой моделью и каналом для получения знаний, а также основным способом интернационального обмена знаниями [2]. Эти важные изменения требуют модификаций и изменений главной роли российско-китайского сотрудничества в области образования, в том числе и изменения концепции обучения, формы организации педагогического состава и модели управления обучением. В перспективе будущего сотрудничества два государства должны увеличить финансирование этой области, в срочном порядке устранить технические препятствия и нехватку оборудования, поощрять онлайн-обучение, увеличить совместное использование российско-китайских высококачественных образовательных ресурсов, внедрить асинхронное или синхронное обучение, реализовывать традиционные средства обмена информацией, групповые обсуждения, выполнения домашнего задания и проведения экзаменов в онлайн формате.

2. Сочетание обучения и научных исследований и их внедрение в процесс обучения

В целом уровень российско-китайского сотрудничества в области образования имеет тенденцию к повышению [7]. Спецификация сотрудничества в этой области становится очевидной, но новый период выдвигает более высокие требования к степени и качеству сотрудничества. В соответствии с требованиями времени, нужно от замыслов переходить к изменениям, реализовывать трансграничную интеграцию областей сотрудничества, переходить к смешению научных идей и исследований двух государств [2]. А в процессе обучения начать сочетать цели научных исследований с концепциями обучения, содержанием учебных программ и методиками обучения, преобразовать научные исследования для внедрения в обучение, сосредоточиться на «интернационализации» обучения студентов, активно сотрудничать с университетами-партнерами и осуществлять совместное использование ресурсов. Благодаря научному взаимодействию, участию в научно-исследовательских проектах, совместному обмену достижениями в области научных исследований научно-исследовательская интернационализация сможет дать толчок процессу интернационализации подготовки специалистов. Стоит позволить высококвалифицированным кадрам принимать активное участие в создании учебных дисциплин и создании благоприятных условий для научно-исследовательских проектов и процесса обучения в вузах. Например: совместные исследования, затрагивающие основные проблемы здоровья человека, систем международного управления и других важных международных проблем.

3. Связующее звено между идеями обучения людей, моделями образования и передовой практикой Китая и России

Российско-китайское сотрудничество в области образования должно не только отражать очевидную интернационализацию интерактивных обменов преподавателями и студентами, но двум государствам нужно и взаимно изучать различные культурные слияния и идеи для того, чтобы осуществить межкультурную интеграцию между двумя странами и разными университетами этих стран. Культурное слияние двух государств в основном осуществляется в межгосударственной и межнациональной взаимной терпимости, укреплении взаимопонимания, формировании равноправной, взаимовыгодной и толерантной модели сотрудничества для того, чтобы поспособствовать непрерывному развитию сотрудничества и взаимовыгодной концепции развития сотрудничества. Под влиянием эпидемии коронавируса «интернационализация» стала важным направлением сотрудничества в сфере высшего образования Китая и России в пост-пандемический период. За исключением небольшого количества студентов, отправившихся учиться за границу, студенты двух стран смогут делиться образовательными ресурсами через интернет из кампусов своих университетов, узнавать культуру этих стран и развивать способность студентов понимать глобальную гражданственность.

И Китай, и Россия сейчас находятся в переходном периоде. По причине некоторых исторических факторов формы обучения в наших странах несколько схожи, но, безусловно, есть и различия. В соответствии с особенными потребностями социального развития, сотрудничество двух стран в области образования направлено на поиск высококачественных ресурсов, понимание китайской и русской культур, формирование концепции обучения и создание новых форм обучения, чтобы в условиях глобализации в ещё большей степени повысить жизнеспособность сотрудничества в сфере высшего образования.

Финансирование: Молодежный фонд философии и социальных наук Северо-Восточного педагогического университета профинансировал общий проект “Эмпирическое исследование трудового сотрудничества между Северо-Восточным Китаем и Дальним Востоком России” (номер проекта: 16QN003); специальные фонды для фундаментальных научных исследований и деловых расходов центральных университетов.

Литература

1. Чжоу Гуанли Стратегия и планирование китайских университетов: Теоретические основы и рамки действий // Университетская образовательная наука. 2020. № 2. С. 10–18.

2. *Чжун Бинлинь* Основа и ключ к развитию высшего образования в нашей стране в период «14-й пятилетки» // Вестник Хэбэйского педагогического университета (издание по педагогическим наукам). 2021. № 1. С. 1–8.
3. *Сяо Су, Ван Юэ* Зарубежное управление российскими университетами в 21 веке: мотивация, статус-кво и характеристики // Сравнительное исследование в области образования. 2020. № 4. С. 90–96.
4. *Юань Чао* Характеристики, дилеммы и инновации Международного альянса университетов с точки зрения строительства «двойного первого класса» // Вестник Юго-Западного университета (издание по социальным наукам). 2020. № 6. С. 107–113.
5. *Го Цян, Чжао Фэнфэн* Трансграничное высшее образование между Китаем и Россией в рамках стратегии «Один пояс и один путь» // Исследования в области высшего образования в Китае. 2017, № 7. С. 56–61.
6. *Нон Чунши* Построение системы индексов оценки интернационализации университетов // Исследование высшего образования Хэйлуцзяна. 2021, № 2. С. 47–52.
7. *Мэй Ханьчэн* Достигнутые результаты и направления дальнейшего развития сотрудничества России и Китая в сфере образования / Россия — Китай: тенденции развития образования в XXI в.: Сравнительный анализ / Отв. ред.: В.П. Борисенков, Мэй Ханьчэн. М.: Наука, 2019. 662 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Ван Сяобо (КНР) — заместитель начальника отдела международного сотрудничества и обмена Северо-восточного педагогического университета, г. Чаньчунь. E-mail: wangxb453@nenu.edu.cn

Чжу Инли (КНР) — преподаватель института иностранных языков Северо-восточного педагогического университета, г. Чаньчунь. E-mail: zhuyi349@nenu.edu.cn

CHINA-RUSSIA COOPERATION IN HIGHER EDUCATION IN THE NEW ERA: OPPORTUNITIES, CHALLENGES AND RESEARCH

WANG XIAOBO (CHINA), ZHU YINGLI (CHINA)

Considering the issue of cooperation between the two countries from a historical point of view, we can say that Russian-Chinese cooperation in the field of higher education already has a good base, scale, structure and system. Due to the new situation in the world, cooperation between universities of the two countries should become even closer. Despite the fact that there are a number of problems, such as the weakness of professional student unions, the need to create mechanisms for joint training and deepening the scope of cooperation. However, from the point of view of the development of further trends, higher educational institutions in China and Russia in the future plan

to switch to online and offline training, to begin the integration use of teaching methods and research. Ultimately, it is planned to create real cooperation relations in the field of higher education, as well as in the cultural environment between the two countries in order to contribute to the modernization of the education system of the two countries and to their management capabilities.

Keywords: cooperation in the field of higher education in China and Russia; existing issues; development trends.

References

1. Zhou Guanli. Strategy and Planning of Chinese Universities: Theoretical foundations and framework of action. *University educational science*. 2020, № 2. C. 10–18. (In Chinese)
2. Zhong Binlin. The basis and key to the development of higher education in our country during the «14th five-year plan». *Bulletin of Hebei Pedagogical University (edition on pedagogical sciences)*. 2021, № 1. C.1–8. (In Chinese)
3. Xiao Su, Wang Yue. Foreign management of Russian universities in the 21st century: motivation, status quo and characteristics. *Comparative research in the field of education*. 2020, № 4. C. 90–96. (In Chinese)
4. Yuan Chao. Characteristics, dilemmas and innovations of the International Alliance of Universities in terms of building a «double first class». *Bulletin of the Southwestern University (Social Sciences Publication)*. 2020, № . 6. C.107–113. (In Chinese)
5. Guo Qiang, Zhao Fengfeng. Cross-border higher education between China and Russia within the framework of the «One Belt and One Road» strategy. *Research in the field of higher education in China*. 2017, № 7. C. 56–61. (In Chinese)
6. Non Chunshi. Building a system of university internationalization evaluation indices. *Heilongjiang Higher Education Research*. 2021, № 2. C. 47–52. (In Chinese)
7. Mjej Hanchjen Dostignutye rezul'taty i napravlenija dal'nejshego razvitija sotrudnichestva Rossii i Kitaja v sfere obrazovanija [Achieved results and directions of further development of cooperation between Russia and China in the field of education]. *Rossija – Kitaj: tendencii razvitija obrazovanija v XXI v.: Sravnitel'nyj analiz [Russia – China: Educational Development Trends in the 21st century: Comparative Analysis]* Ed.: V.P. Borisenkov, Mjej Han'chjen. Moscow: Nauka, 2019. 662 p. (In Russian)

ABOUT THE AUTHORS

Wang Xiaobo (China) — Deputy Head of the Department of International Cooperation and Exchange of Northeast Normal University. E-mail: wangxb453@nenu.edu.cn

Zhu Yingli (China) — lecturer of the Institute of Foreign Languages of Northeast Normal University. E-mail: zhuyl349@nenu.edu.cn

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ

Ли Чуньянь (КНР), И.Г. Хангельдиева

ВИДЕОХОСТИНГ КАК ВОСТРЕБОВАННОЕ ИННОВАЦИОННОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ МИРОВОЙ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

(факультет педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова;
e-mail: fpo.mgu@mail.ru)

Статья посвящена видеохостингу как инновационному средству обучения, выявлению причин его возникновения (социокультурных и технологических), дано рабочее определение данному явлению, установлены основные онтологические характеристики этого цифрового ресурса, определены базовые социокультурные и образовательные функции видеохостингов, предложена их классификация, приведены примеры использования в практике преподавания русского языка как иностранного. Представлены характеристики основных мировых, российских и китайских видеохостингов.

Ключевые слова: образование; цифровизация; видеохостинг; типы видеохостингов; основные характеристики видеохостинга; социокультурные и образовательные функции видеохостинга.

Из всех органов чувств человека глаз всегда признавался наилучшим даром и чудеснейшим произведением творческой силы природы

Г. Гельмгольц

Каждый новый век, имея новые идеи, приобретает новые глаза.

Г. Гейне

Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать

Фред Барнард

Вопросы интенсивной информатизации и цифровизации обусловлены рядом объективных причин, которые вызваны многими факторами глобального, национального и локального характера, в которых важную роль играет стремительное развитие современных информационно-коммуникационных и цифровых технологий.

К глобальным причинам следует отнести:

- стремительное развитие постиндустриализма, изменение темпов социального развития, усиление транснациональных связей;
- беспрецедентное становление информационно-коммуникационных и цифровых технологий, приведшее ко всепроникающим информатизации, интернетизации, сетевизации и цифровизации всех сфер жизнедеятельности современного общества;

- усиление процессов социальной турбулентности, непредсказуемости и неопределенности VUCA-мира;
- непредсказуемость рынка труда, стремительное отмирание многих традиционных профессий и возникновение новых, включая все уровни образования;
- вхождение в активный образовательный процесс поколения ценциалов («Z» или «WW»), или цифрового поколения);
- запрос общества на новые образовательные модели, педагогические технологии и ресурсы, тренд в сторону педоцентричной системы образования;
- изменение потребностей работодателей: рост запроса на мультидисциплинарные знания, метапредметные связи, новое сочетание hard skills & soft skills в соотношении 15% на 85%, умения командной работы, различные формы коммуникаций, развитый эмоциональный интеллект, разнообразную технологическую оснащенность;
- форс-мажор: мировая пандемия коронавируса как стимул переориентации образовательных систем из стационарных моделей в мобильные на основе онлайн-технологий;
- возникновение видеохостинга в качестве инновационного информационно-цифрового ресурса для решения разнообразных бизнес- и социокультурных задач на современном этапе;
- появление возможности адаптации видеохостинга как цифрового ресурса с большим потенциалом в качестве средства обучения в условиях современного образования, в частности, в цифровых и смешанных моделях образования.

Все перечисленные факторы интенсифицировали процесс модернизации и трансформации образования на основе информатизации и цифровизации. Эти процессы носят универсальный характер на мировом уровне. Но все они реализуются в различных национальных образовательных системах по-разному. «Неидентичность» национального усугубляется локальными особенностями. Неравномерность этих процессов не требует особых доказательств. Степень информатизации и цифровизации систем образования, как правило, прямо пропорциональна степени развитости национальных экономик.

В сентябре 2019 г. за несколько месяцев до начала мировой пандемии по результатам российско-китайской конференции «Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования», которая проходила на базе НИУ ВШЭ в Москве, был принят интересный итоговый документ. В этом документе было отмечено семь задач, которые должны характеризовать развитие современного образования в области цифровизации. Для того, чтобы более корректно посмотреть на современную ситуацию, характерную для образования через два года, можно констатировать, что в некоторых направлениях произошли феноменальные преобразования.

Напомним, что в упомянутом итоговом документе экспертное сообщество обращало внимание на необходимость решения следующих задачи:

1) *Развитие материальной инфраструктуры* (строительство дата-центров, внедрение новых каналов связи и устройств для использования цифровых учебно-методологических материалов).

2) *Внедрение цифровых программ* (разработка и внедрение системы электронного тестирования и применение учебно-методических материалов с использованием технологий машинного обучения, искусственного интеллекта и др.).

3) *Развитие онлайн-обучения* (отказ от бумажных носителей в процессе обучения и переход на использование разнообразных онлайн-форматов).

4) *Разработка новых систем управления обучением (СУО)* (разработка, внедрение программ по администрированию и контролю учебных курсов в виде цифровых ресурсов и мобильных приложений, способных обеспечивать равный и свободный доступ обучающихся к знаниям с учетом индивидуализации их освоения).

5) *Развитие системы универсальной идентификации учащегося.*

6) *Создание моделей учебного заведения* (программное обеспечение, цифровые ресурсы и инструменты индустрии 4.0 и др.).

7) *Повышение навыков преподавателей в сфере цифровых технологий* [1].

За два года в мировом образовании произошло много изменений, но при всех положительных трансформациях, спровоцированных во многом мировой пандемией, эксперты считают, что образование успешно прошло данный стресс-тест [2], вызванный COVID-19. Задачи же, поставленные на конференции 2019 г., остались актуальными и сегодня, так как выполнены были только частично [3]. Каждая из поставленных задач продолжает нуждаться в специальном осмыслении и реализации. Безусловно, за два года произошло много принципиальных изменений в отношении цифровизации образования как в мире, так и в национальных системах, которые вписываются в обозначенный спектр задач. Частично они решались по всем семи направлениям, но на одном из факторов, который характеризует тренд под номером 7 следует остановиться особо.

Естественно, что в фокус интереса в данной статье входит не многообразная палитра цифровых технологий, а только один цифровой инструмент, который за последние несколько лет был переосмыслен как образовательный инструмент и показал себя весьма продуктивным средством обучения. Это средство обучения имеет конкретное название — видеохостинг. В данной статье представлены основные характеристики данного инструмента как средства обучения в целом и непосредственно в практике применения в преподавании русского как иностранного языка.

Основным методом в данном исследовании является мультидисциплинарный подход, который представлен как комплексное сочетание различных аналитических инструментов, прежде всего гуманитарных наук, таких как культурология, социология, теория коммуникаций, тесно связанная с информатизацией и цифровизацией, а также психология, и, наконец, педагогика.

Прежде, чем приступить к характеристике видеохостинга в качестве инновационного средства обучения, важно поставить некоторые акценты, касающиеся характеристики не столько этого явления, сколько контекста, в котором он функционирует в социокультурной и образовательной среде. Сегодня принято обращать особое внимание на поколенческий разрыв между преподавательским корпусом и контингентом обучающихся как в школе, так и на более высоких уровнях образования. Разрыв этот имеет очень разные характеристики: возрастные, мировоззренческие, ментальные, компетентностные, технологические [4, с. 48]. Исходя из совокупности данных характеристик, в профессиональной среде вошли в обиход два понятия: «оцифрованные» и «цифровые» люди. Первые — это те, кто обучился специально навыкам владения цифровыми технологиями будучи уже сформировавшимися профессионалами. Вторые — это те, кто родился в эпоху информатизации и цифровизации, и для которых интернет и весь существующий цифровой инструментарий, имеющий широкое хождение в среде молодежи, естественная среда обитания. Таким образом в группу «оцифрованных» входят старшие поколения, а «цифровыми» стали представители, в частности поколения «WWW» или «Z». Это поколение опережает все предшествующие в освоении цифровых инструментов. Известно, что основными характеристиками этого поколения является: эффективное использование технологий, быстрый поиск информации и повышенная скорость её анализа, виртуализация жизни, дефицит реального общения (сложности коммуникаций офлайн), индивидуализм, приоритет физического и психологического комфорта, свобода, любовь к перемещению по миру, способность продуктивно работать в условиях дедлайнов, креативность, амбициозность, высокая социальная ответственность («зеленое поколение»).

Основные сферы профессиональных интересов поколения «Z» лежат в трёх основных областях деятельности: наука (математика, программирование, инженерные науки, биомедицина), технологии (искусственный интеллект, робототехника и др.), искусство. Следует заметить, что все три наиболее востребованные области деятельности представителей цифрового поколения — это области, требующие особого творческого подхода, критического и одновременно креативного мышления, свободы творческой мысли, парадоксальных идей.

Исходя из приведенных особенностей цифрового поколения, необходимо изменять и способы подачи образовательной информации, её

освоение и последующее применение на практике. Для поколения, у которого есть устойчивый пользовательский навык естественного владения информационными и цифровыми технологиями, требуются соответствующие подходы к обучению. Новая модель обучения должна учитывать все перечисленные особенности восприятия информации и её обработки у цифровых поколений. На что необходимо в этой связи обратить внимание? Думается, что это касается прежде всего изменения подачи образовательной информации, её «упаковки». С учетом практически врожденной мотивационной установки и интереса к новому у этого поколения, их не страшат перемены и трудности, мультизадачность, им вполне комфортно увеличение темпоритма обучения, так как представители поколения зуммеров в единицу времени могут усваивать большие объемы информации [5, с. 33].

Важно обратить внимание на тотальную визуализацию образовательной информации. Для цифрового поколения одна картинка важнее 1000 слов. Если к поколению зуммеров применить знаменитую теорию мотивации американского психолога Д. Мак-Грегора, то большую часть представителей цифрового поколения можно отнести к группе «У», которые работают с высокой отдачей, имеют выраженную мотивацию, но всё-таки для них очень важно ещё и поощрение как процесса, так и результата их деятельности. Другими словами, для них предпочтительнее в оценке «похвала-пряник» поддержка принятия самостоятельных решений и действий. Всё перечисленное так или иначе связано в деятельности поколения «Z» и в определенной степени эти характеристики носят универсальный характер и практически не зависят от национальной принадлежности.

Итак, цифровое поколение — это поколение, которое нуждается в трансформации образовательной модели на основе использования достижений информационной революции 4.0. В копилке цифровизации таких инструментов много, но мы, как уже было сказано выше, остановимся на *видеохостинге как инструменте современного образовательного процесса*. Для начала определимся с тем, что такое видеохостинг? Несколько лет назад это слово было для преподавательской среды совершенно новым, практически «tabula rasa». Этот феномен пришел в образование из других сфер, но достаточно быстро в нём освоился и прижился.

Видеохостинг — интегрированное понятие, которое включает в себя два основных компонента, ключевым из которых является хостинг — технический ресурс, аккумулирующий информацию. Хостинг — слово английского происхождения, образованное от слова «host» и в переводе означает хозяин, «hosting» — это прием гостей. В данном случае основное смысловое значение хостингов как интернет-ресурсов в условиях развития цифровых технологий — прием и размещение гостевой информации, именно гостевой, т.е. информации, которую сам ресурс не производит,

а только размещает, как гостей в гостиницах и отелях. Первоначально хостинги работали исключительно с размещением информации, как правило аудиовизуальной. Это связано с тем, что специфические функции видеохостинга определялись работой не с классическим текстом (для этого существуют электронные библиотеки), аудиоматериалами (для этого есть аудиотеки) или какими бы то ни было графическими материалами (что характерно для интернет-галерей), а именно с видеоматериалами, которые непосредственно сопровождаются звуковым оформлением. Хостинг в качестве коммуникационного ресурса проходит очень быструю трансформацию от технического ресурса до социокультурного феномена.

Первоначально видеохостинги представляли собой платформы для размещения любого контента, независимо от его назначения. Позже стали выявляться типы видеохостингов, в зависимости от содержательной направленности материалов, которые на них размещались. Таким образом, видеохостинги из универсальных интернет-платформ превратились в тематические ресурсы. Появились видеохостинги, содержащие контент, относящийся к рекреационным, профессиональным, включая образование и другие сферы деятельности. Тем не менее, на сегодняшний момент существует немало универсальных видеохостингов. Ярким примером такого типа видеохостинга служит YouTube, где размещается большое количество разнопланового контента. Более того, на данный момент все существующие видеохостинги можно разделить на три типа: те, что работают в онлайн-режиме, те, что работают в оффлайн-режиме, а также смешанные, как, например, тот же YouTube.

Видеохостинг изменил свой статус с того момента, когда на нём стали доступны для размещения только визуальные материалы, как статических изображений (различные картинки, схемы, фото, иллюстрации и другие изображения) так и динамических (видеоматериалы, фрагменты фильмов или специально снятые небольшие ролики). Важно сказать о том, что видеохостинг может аккумулировать весьма внушительный объем видеoinформации, с чем не может поспорить ни одна внутренняя память компьютера, ни один внешний носитель памяти простого пользователя. Однако не только проблема объема информации отличает видеохостинги, но продолжительное время её хранения, в некоторых случаях оно бессрочное.

Видеохостинг – это информационный динамически развивающийся ресурс широкого поля действия. Тип этого цифрового ресурса порожден развитием информационно-коммуникационных технологий. В результате их развития выработались его устойчивые характеристики:

- простота использования на любом гаджете посредством интернета,
- динамическая визуализация,
- аудиовизуальная природа,

- большая емкость ресурса,
- значительная продолжительность сроков хранения,
- возможность быстрого обновления контента,
- универсальность предметных зон использования.

Основные социокультурные функции видеохостингов отражают их технологическое и культурное предназначение. Известно, что этимология слова функция происходит от латинского *functio*, что в переводе означает исполнение, осуществление. И исполнение, и осуществление связано с определенным действием, так как речь идет о результате человеческой деятельности и творчестве. Первое и второе являются результатом удовлетворения определенной человеческой потребности, как всё рукотворное, что есть в человеческом обществе. Принято считать, что функция есть внешнее проявление свойств какого-либо объекта в какой-либо системе отношений. Эта система может быть природной, социальной или технической. Известно, что в обществе существует ряд функций, которые могут транслироваться на самые разные объекты и предметы, созданные человеком: производство материальных благ и услуг, распределение продуктов труда, регламентация и управление деятельностью и поведением, воспроизводство и социализация человека, духовное производство и руководство активностью людей.

Если рассматривать видеохостинги под углом зрения социальных функций, то они могут содействовать созданию и развитию производства материальных благ и услуг. Сама веб-платформа, на которой размещается видеoinформация, представляет собой материальное благо и услугу одновременно. Что касается распределения продуктов, то они сначала аккумулируются на платформе, а потом распределяются между заинтересованными пользователями. Правила работы видеохостинга и управления им определяются его владельцами-создателями или арендаторами. Всё, что аккумулируется на видеохостинге, впоследствии может скачиваться пользователями и воспроизводиться ими при необходимости в неограниченном количестве. Пользователи могут трансформировать и редактировать интересующую информацию. Получая информацию, используя её, пользователь в определенной степени может проходить процесс социализации, через освоение элементов нового знания и опыта. Видеохостинг в современном виде представляет собой результат интеллектуально-творческой деятельности. Его возможность интегрировать большие объёмы видеoinформации может стимулировать интеллектуальную и творческую активность пользователей.

Если к социальным функциям видеохостинга добавить функции культурного характера, то они могут быть сформулированы следующим образом: информационная, коммуникационная, познавательная, регулятивно-нормативная, интегративная. Суть информационной функции заключается в том, что видеохостинги — это информационные

ресурсы, непосредственно аккумулирующие те или иные факты, информацию, знания, материалы и т.д., несущие определенную ценность для пользователей видеохостинга, удовлетворяя какую-либо из потребностей.

Проиллюстрировать суть социокультурных функций видеохостинга можно на примере самого известного в мире видеохостинга, каким является YouTube. Информационную функцию данный видеохостинг выполняет путем аккумуляции разнопланового по содержанию контента. Посетители этого ресурса могут получить доступ к любому роду информации. Свой информационный интерес пользователь может удовлетворить путем непосредственного просмотра контента на YouTube, т.е. в онлайн-формате или скачивая его на свои устройства и просматривая его в офлайн режиме.

Коммуникационная функция YouTube заключается в том, что посредством использования данного видеохостинга люди получают возможность коммуницировать друг с другом путем обмена информацией или одностороннего её восприятия, но которое при определенных условиях может носить массовый характер и реализовывать связь через письменный обмен в чате.

Познавательная функция YouTube заключается в том, что посредством изучения контента, размещенного на видеохостинге, пользователи платформы могут овладевать новыми знаниями или навыками, как на бытовом, так и на профессиональном уровне. Однако информация, размещенная на видеохостинге может быть в некоторых случаях случайно или заведомо искаженной, поэтому пользователь должен обладать навыком критического к ней отношения.

Регулятивно-нормативная функция связана с тем, что на видеохостинге действуют установленные этические нормы. Таким образом, используя YouTube, люди соглашаются на то, чтобы соблюдать его правила, которые непосредственно сопряжены с нормами, установленными в обществе в целом.

Интегративная функция YouTube заключается в том, что видеохостинг способствует интенсификации культурного обмена, стирая существующие географические границы и объединяя людей по интересам независимо от их пребывания в пространстве, социального, профессионального, расового, этнического, возрастного, образовательного и прочих статусов.

В качестве рабочего определения можно предложить следующее:

Видеохостинг – это технологическое и социокультурное явление, основанное на современной информационно-цифровой технологии, представляющее собой коммуникационный ресурс, аккумулирующий универсальную и тематически-отраслевую видеoinформацию, которую может получать любой заинтересованный пользователь по запросу онлайн или офлайн [6].

В зависимости от направленности контента видеохостинги можно классифицировать на универсальные, отраслевые, тематические,

тематически-отраслевые. Образовательные видеохостинги могут быть отнесены к последним. В зависимости от целеполагания видеохостинги выполняют разные социокультурные функции, включая образовательные.

Образовательный видеохостинг представляет собой тематически-отраслевой информационно-коммуникационный ресурс (площадка) для аккумуляции и обмена различного рода видеоматериалов, которые можно использовать в качестве средства обучения, как со стороны обучаемого, так и со стороны обучающегося. Среди образовательных видеохостингов могут быть выделены специализированные по определенной тематике. В качестве примера можно привести различные видеохостинги, посвященные изучению русского языка как иностранного (РКИ) в разных странах мира. Среди них следует упомянуть учебный ресурс Светланы Марчук «Русские учителя», где она эффективно сочетает разнообразные методы и приемы изучения иностранного языка [7]. Учебный сайт содержит большое количество видео на разные темы, такие как страноведение, грамматика, фонетика. Помимо этого, на ресурсе есть подборки фильмов из золотой коллекции русского кинематографа, с помощью которых учащийся может не только повысить уровень языка, но и узнать культуру России, понять особенности русского менталитета через его выражение в языке.

YouTube-канал Ирины Багинской [8] под названием «О русском по-русски» со слоганом «Изучаем русский язык вместе» является интересным в профессиональном отношении примером того, как видеохостинг становится средством обучения РКИ с хорошим эффектом, о чём свидетельствует динамика его развития. Канал И. Багинской был открыт на YouTube в 2018 г. Его автор, обращаясь к аудитории, которая интересуется изучением русского языка как иностранного, представляя свой новый YouTube-канал написала: «Меня зовут Ира. Я преподаватель русского языка как иностранного. Если ты любишь русский язык, изучаешь его и хочешь знать о нём и о русской культуре чуть-чуть больше, то присоединяйся. На канале можно смотреть видео, а затем переходить по ссылкам в описании на мой сайт “О русском по-русски” (orusskomporuski.com) и делать упражнения для тренировки» [8]. Важно отметить, что этот канал за 3,5 г. своего существования увеличил количество подписчиков до 303 тыс. человек из разных стран мира. Канал работает достаточно интенсивно и регулярно, так как его обновление осуществляется еженедельно по понедельникам в 9 утра по московскому времени.

Канал имеет два способа функционирования: бесплатный и платный. В первом случае обучающиеся имеют возможность изучения РКИ в режиме «сообщения», т.е. в одностороннем порядке получения информации и автоматическом режиме проверки полученных знаний. Во втором случае обучающиеся имеют возможность максимальных форм двусторонней коммуникации с педагогом.

Необходимо отметить, что Ирина Петровна Багинская — молодой преподаватель. Представитель поколения, который очень хорошо знаком с новыми продуктами интернет-среды и различными гаджетами. Она профессионально подготовлена в области, которой занимается. Информацию о ней можно найти в разных интернет-источниках, однако, наиболее соответствующим действительности, является официальный сайт МГИМО, на котором размещена следующая информация о ней: «Багинская Ирина Петровна — преподаватель кафедры русского языка. В 2015 г. с отличием окончила бакалавриат Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина по направлению подготовки “Филология” с присвоением квалификации “Филолог, преподаватель русского языка и литературы”. В 2016 г. в рамках магистерской программы проходила стажировку в Пусанском университете иностранных языков в качестве преподавателя русского языка как иностранного. В 2017 г. с отличием окончила магистратуру Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина по направлению “Филология” с присвоением квалификации “Филолог, преподаватель русского языка как иностранного”. Общий стаж работы по специальности — с 2016 г. Преподаваемые дисциплины: русский язык как иностранный (грамматика, лексика, реферирование, язык газеты, язык специальности, культурология)» [9].

Сегодня Ирина Багинская — уже известный преподаватель русского языка как иностранного, автор научных работ [9] по расширению использования видеохостингов в процессе обучения РКИ. В своем проекте, посвященном изучению русского языка как иностранного, она сочетает различные приемы использования видеохостингов в зависимости от целей и задач обучения. При этом каждый урок на данной платформе имеет четкую структуру. Кроме этого, И. Багинская использует и традиционные инструменты визуализации. Это белая доска, маркеры и указка для достижения привычной большинству обучающихся в классе учебной атмосферы. По её мнению, это способствует наибольшей эффективности учебного процесса, так как создает для обучающихся наиболее комфортные и привычные условия во время занятий. Для проверки знаний И. Багинская прибегает к использованию традиционных диктантов, которые, однако, проводятся в онлайн-формате.

Наряду с элементами традиционных средств обучения, хотя и используемых в онлайн формате, педагог часто прибегает к применению специально снятых ею видеочастиц на изучаемую тему, с которыми впоследствии занимается с учениками. Ученики же в свою очередь могут снимать короткие видеоролики-задания на русском языке по собственному сценарию, когда педагог объявляет конкурс на определенную тему. Опыт И. Багинской показывает, что обучающиеся более заинтересованно откликаются на визуализированные элементы занятий и тем самым повышают уровень мотивации к обучению иностранному языку.

Иногда И. Багинская ведет стрим в прямом эфире на YouTube по договоренности с любыми желающими, который изучают или преподают РКИ в России или других странах, важно отметить, что подобные опыты проводятся на её YouTube-канале бесплатно и систематически не менее одного раза в месяц. Однако в педагогическом процессе И. Багинской существенным недостатком является фактическое отсутствие разговорной практики. Тем не менее, у её учеников есть возможность вступить в разговорный клуб за дополнительную плату, где они смогут практиковать русский язык в любое время.

До появления мобильных приложений в современных смартфонах подобные функции были характерны либо для личных сайтов отдельных преподавателей, либо для корпоративных цифровых площадок, которые как правило, являются закрытыми для сторонних пользователей, либо для соответствующих видеохостингов, которые представляют собой открытые площадки без ограничений.

YouTube, как уже было сказано выше, самый известный мировой видеохостинг, принадлежащих компании Google. В России основным национальным видеохостингом пытаются сделать RuTube. В силу того, что в современном Китае не существует возможности пользоваться цифровыми инструментами компании Google, в стране создается большое количество самых различных аналогов в виде национальных видеохостингов, которые выполняют все упомянутые в статье социокультурные и образовательные функции. Среди образовательных китайских видеохостингов следует назвать такие, как iQiyi, Youku, LeTV и Station B (или Bilibili). Причем последний из них был создан на основе видеохостинга Mikufans, который стал одной из первых разработок китайских программистов в области видеохостинга. Station B или Bilibili — самый известный из китайских видеохостингов, на сегодняшний день, является полноценным аналогом американского YouTube, отвечающим всем требованиям современных пользователей с одной стороны, и государственной идеологии с частичной культурной изоляцией — с другой [10]. После запуска в июне 2009 г., видеохостинг имел большой успех, завоевав популярность даже за пределами Китая. В отличие от других китайских видеохостингов, Bilibili обладает особой системой фильтрации контента, которая более избирательно анализирует материалы, загруженные на сайт. Это позволяет избегать произвольной блокировки большого количества контента. Примечательно, что на этом видеохостинге есть даже русскоязычные каналы, что делает его популярным и на территории России с одной стороны, и помогает изучающим русский язык на территории КНР посредством предоставления русскоязычного контента — с другой. С помощью просмотра таких видеороликов жители Китая могут совершенствовать свои знания в области русского языка.

Видеохостинг Youku также является весьма популярным в Китае на сегодняшний день. Его особенность заключается в специализации на микровидео, которые имеют большой потенциал в использовании в образовательных целях.

Особого внимания заслуживает такое приложение как MOOK, объединяющее в себе ряд образовательных видеохостингов, сопряженных с различными учебными заведениями и отдельными авторскими курсами [11]. Помимо обучающих видео, на платформе представлены различные виды учебных материалов для каждого из опубликованных курсов, а также многочисленные тесты для самопроверки знаний. Основная концепция разработчиков заключается в использовании массовых онлайн-курсов, при этом все материалы, представленные на платформе, находятся в свободном доступе, т.е. воспользоваться ими может любой желающий. Важно, что представленные на платформе онлайн-курсы отличаются высоким качеством, а в их разработке участвуют ведущие педагоги страны и мира. Комбинирование видеокурса с интерактивными тестами и различными викторинами обеспечивает высокую эффективность обучения в рамках платформы MOOK, а также обеспечивает впечатляющие показатели вовлеченности обучающихся в учебный процесс. Система оценивания, используемая в рамках MOOK, позволяет эффективно определить уровень подготовки обучающегося по итогу прохождения курса. Более того, эта система оценивания отвечает требованиям и стандартам сертификации о прохождении курсов или получении того или иного образования, и в некоторых случаях обеспечивает лучшие шансы при дальнейшем трудоустройстве.

Исходя из онтологической и социокультурных характеристик, можно сделать вывод, что видеохостинг — это тот образовательный ресурс, который может быть достаточно широко использован при проектировании моделей современного обучения на всех его уровнях для удовлетворения потребностей цифрового поколения, применяемого в качестве универсального цифрового средства обучения [12]. Однако для овладения способами интегрирования видеохостингов в образовательный процесс со стороны ключевых субъектов необходимо овладение дополнительными компетенциями работы с ними [13]. К подобным навыкам можно отнести навык поиска необходимого видеоконтента или его создания. Второе, конечно более затратное действие (по времени и интеллектуальному вложению), которое потребует и от преподавателя или студента ряда непрофильных умений: создавать сценарии на заданную тему, снимать по ним видеоролики, монтировать их, подкладывать звуковую дорожку, возможно, применять спецэффекты. Даже в том случае, если используются существующие видеоматериалы, эти компетенции все равно должны быть в арсенале педагогов. Всё новое требует дополнительных усилий, но, когда эти усилия превращаются в повседневный навык, его

использование не вызывает напряжений и становится простым профессиональным действием [14].

Литература

1. Семь задач цифровизации российского образования. Подробнее на РБК. [Электронный ресурс]. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/5d9ccba49a7947d5591e93eehttps://trends.rbc.ru/trends/education/5d9ccba49a7947d5591e93ee> (Дата обращения: 07.04.2022)
2. Уроки-стресс теста, вузы в условиях пандемии и после неё. Аналитический доклад. 2021. [Электронный ресурс]. URL: https://www.hse.ru/data/2020/07/06/1595281277/003_%D0%94%D0%BE%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4.pdf (Дата обращения: 07.04.2022)
3. Хангельдиева И.Г. Многообразие «скрещенных» и полифонических форм обучения в условиях цифровизации и COVID-19 // Ценности и смыслы. № 2. 2021. С. 6–23.
4. Хангельдиева И.Г. Цифровая эпоха: возможно ли опережающее образование // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2018. № 3. С. 48–60.
5. Хангельдиева И.Г. Востребованность перемен в современном образовании // Отечественная и зарубежная педагогика. том 64, № 2. М.: Изд-во «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». С. 33–49.
6. Ли Ч. Видеохостинг — инновационный ресурс современного образования / Ч. Ли // Вестник педагогических наук. 2021. № 4. С. 73–76.
7. Учебный сайт Светланы Марчук «Russian teachers» [Электронный ресурс]. URL: www.russian-teacher.ru (Дата обращения: 07.04.2022)
8. Youtube-канал Ирины Багинской «О русском по-русски» [Электронный ресурс] URL: https://www.youtube.com/channel/UCLT1HxOYw6Po4KwA0mY3TZg?view_as=subscriber (Дата обращения: 07.04.2022)
9. Багинская И.П. — профессиональный преподаватель русского языка как иностранного. [Электронный ресурс] URL: <https://mgimo.ru/people/baginskaya/> (Дата обращения: 07.04.2022)
10. Bilibili — китайский видеохостинг. [Электронный ресурс] URL: https://search.bilibili.com/all?keyword=%E4%BF%84%E8%AF%AD&from_source=webtop_search&spm_id_from=333.5 (Дата обращения: 07.04.2022)
11. Университет Китая МООС. [Электронный ресурс] URL: <https://www.icourse163.org/> (Дата обращения: 07.04.2022)
12. Альтбах Ф. Дж. Глобальные перспективы высшего образования. СПб.: Изд-во СПб гос. унив-та, 2019. 552 с.

13. Шваб К. Четвертая промышленная революция. М.: Эксмо, 2019. 209 с.
14. Иванова С.В. Постгуманизм vs гуманизация образования // Ценности и смыслы. 2021. № 5 (75). С. 6–23.

VIDEOHOSTING AS A DEMANDED INNOVATIVE TOOL OF LEARNING IN THE WORLD DIGITALIZATION OF EDUCATION

LI CHUNYAN (CHINA), I.G. KHANGELDIEVA

The article is devoted to video hosting as an innovative learning tool, identifying the causes of its occurrence (sociocultural and technological), a working definition of this phenomenon is given, the main ontological characteristics of this digital resource are established, the basic sociocultural and educational functions of video hosting are defined, their classification is proposed, examples of use in teaching practice are given. Russian as a foreign language. The main world, Russian and Chinese video hosting sites are presented.

Key words: education; digitalization; video hosting; types of video hosting; main characteristics of video hosting; socio-cultural and educational functions of video hosting.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Ли Чуньянь (КНР) — аспирант, 3 курса обучения, факультет педагогического образования, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. E-mail: 540023638@q.com

Хангельдиева Ирина Георгиевна — доктор философских наук, профессор, профессор факультета педагогического образования Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, г. Москва. E-mail: irkhang@gmail.com

References

1. Sem' zadach cifrovizacii rossijskogo obrazovanija. [Seven Tasks of Digitalizing Russian Education] Podrobnee na RBK. [Jelektronnyj resurs] URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/5d9ccba49a7947d5591e93eehttp://trends.rbc.ru/trends/education/5d9ccba49a7947d5591e93ee> (Accessed: 07.04.2022)
2. Uroki-stress testa, vuzy v uslovijah pandemii i posle nejo. Analiticheskij doklad. 2021. [Stress-test lessons, universities in and after a pandemic. Analytical report. 2021.] [Jelektronnyj resurs] URL: https://www.hse.ru/data/2020/07/06/1595281277/003_%D0%94%D0%BE%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4.pdf (Accessed: 07.04.2022)
3. Khangeldieva I.G. Mnogoobrazie «skreshhennyh» i polifonicheskikh form obuchenija v uslovijah cifrovizacii i SOVID-19 [Diversity of «crossed» and polyphonic forms of training in the conditions of digitalization and OVID-19] Cennosti i smysly. № 2. 2021. pp. 6–23.

4. Khangeldieva I.G. Cifrovaja jepoha: vozmozhno li operezhajushhee obrazovanie [The digital age: is education possible]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2018. № 3. pp. 48–60.
5. Khangeldieva I.G. Vostrebovannost' peremen v sovremennom obrazovanii [Demand for changes in modern education]. Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. tom 64, № 2. Moscow: Izd-vo «Institut strategii razvitiia obrazovanija Rossijskoj akademii obrazovanija». pp. 33–49.
6. Li Ch. Videohosting – innovacionnyj resurs sovremennogo obrazovanija [Video hosting – an innovative resource of modern education]. Vestnik pedagogicheskikh nauk. 2021. № 4. pp. 73–76.
7. Uchebnyj sajt Svetlany Marchuk «Russian teachers» [Elektronnyj resurs]. URL: www.russian-teacher.ru (Accessed: 07.04.2022)
8. Youtube-kanal Iriny Baginskoj «O ruskom po-russki» [Elektronnyj resurs] URL: https://www.youtube.com/channel/UCLTIHxOYw6Po4KwA0mY3TZg?view_as=subscriber (Accessed: 07.04.2022)
9. Baginskaja I.P. – professional'nyj prepodavatel' russkogo jazyka kak inostrannogo. [Elektronnyj resurs] URL: <https://mgimo.ru/people/baginskaya/> (Accessed: 07.04.2022)
10. Bilibili – kitajskij videohosting. [Elektronnyj resurs] URL: https://search.bilibili.com/all?keyword=%E4%BF%84%E8%AF%AD&from_source=webtop_search&spm_id_from=333.5 (Accessed: 07.04.2022)
11. Universitet Kitaja MOOC. [Elektronnyj resurs] URL: <https://www.icourse163.org/> (Accessed: 07.04.2022)
12. Altbah F. Dzh. Global'nye perspektivy vysshego obrazovanija. [Global perspectives on higher education] Sanct-Peterburg: Izd-vo SPb gos. univ-ta, 2019. 552 p.
13. Shvab K. Chetvertaja promyshlennaja revoljucija [The fourth industrial revolution]. Moscow: Eksmo, 2019. 209 p.
14. Ivanova S.V. Postgumanizm vs gumanizacija obrazovanija [Posthumanism vs humanization of education]. Cennosti i smysly. 2021. № 5 (75). pp. 6–23.

ABOUT THE AUTHORS

Li Chunyan (China) – postgraduate student, 3rd years of study, Faculty of Pedagogical Education, Lomonosov Moscow State University. E-mail: 540023638@qq.com

Khangeldieva Irina G. – Dr. Sc. (Philosophy), Professor, Faculty of Pedagogical Education Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: irkhang@gmail.com

Модные тенденции и дизайн образовательного процесса

Р.Е. Пономарев

*(факультет педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова;
e-mail: fpo.mgu@mail.ru)*

Каковы виды и возможности дизайна образовательного процесса? Как и посредством каких механизмов модные тенденции оказывают влияние на образование и его дизайн? В каком контексте это должно или не должно интересовать педагогическую науку? Вот основные вопросы, поиску ответа на которые посвящена настоящая статья. Под влиянием модных тенденций ряд изменений имеет сиюминутный характер. При этом, являясь фактом педагогической действительности, данные изменения не должны выпадать из поля зрения педагогической науки, а вопрос о механизмах появления сиюминутного и преходящего не может не интересовать её по существу. В настоящей статье понятие моды не редуцируется исключительно до бытовой интерпретации, которую обыденное сознание главным образом относит к внешнему виду человека. мода рассматривается как форма массового поведения, на которое оказывают влияние и настроения, существующие в обществе, и увлечения, и вкусы людей. Первоначально дизайн связывался напрямую с созданием внешнего облика вещей, предметной среды в целом. В последствии понятие дизайна стало применяться и в отношении к образовательному процессу, не только с точки зрения внешних атрибутов, но и с точки зрения его внутренней организации. Классический дизайн образовательного процесса предполагает проектирование, опирающееся на основные положения педагогической теории, системный и деятельностный подходы. Неклассический дизайн, создавая новую организацию образовательного процесса может опираться и на иные основания, далеко не всегда связанные с наукой. В статье рассматриваются возможности образовательного дизайна. Они простираются от создания индивидуальных до групповых форм, от неосознанных до осознанных способов участия в образовательном процессе, они учитывают самостоятельность действий образующегося или обусловленность его действий извне. Среди механизмов, обеспечивающих влияние модных тенденций на образовательный процесс и его дизайн, отмечаются такие, как взаимодействие образования и бизнеса, привлечение общественности к решению управленческих вопросов в образовании и др.

Ключевые слова: модные тенденции; дизайн; виды дизайна; дизайн образовательного процесса; возможности образовательного дизайна.

Образование в области дизайна и моды, в области подготовки соответствующих специалистов, представляет собой известную практику, проблемы которой во многом изучены, а по типичным рабочим ситуациям выработаны необходимые решения. Однако вопросы о дизайне самого образовательного процесса, о влиянии на него моды как одной из многих форм социальной жизни людей [2; 10], о влиянии модных тенденций

вызывает неподдельный интерес. С одной стороны, существующая ситуация характеризуется тем, что педагогическое мышление и коммуникация, педагогические действия, обусловленные идеалами моды, далеко не всегда согласуются с устоявшимися положениями педагогической теории, с принципами системности, научности. Это может привести к поспешному выводу о том, что необходимо и достаточно защититься от влияния негативных модных тенденций институциональными нормами и организационными барьерами.

С другой стороны, являясь фактором, который может оказывать влияние на институт образования, модные тенденции не должны быть проигнорированы педагогической наукой. Конечно, педагогика, как и любая наука, в первую очередь интересуется сущностными характеристиками рассматриваемого объекта, закономерностями происходящих в нем изменений и т.д. Тем не менее существующие особенности, имеющие и сиюминутный характер, не должны выпадать из сферы научно-педагогического познания. Более того вопрос о механизмах появления сиюминутного и преходящего в образовании, это уже вопрос о существенном.

Конечно, речь идет не о бытовой интерпретации понятия «мода», которое обыденное сознание в первую очередь относит к внешнему виду человека, его одежде, обуви, прическе. Понятие моды имеет прямое отношение к более широким социальным и психологическим процессам. С точки зрения И. Канта, влияние моды на поведение и образ действий отдельного человека обуславливает его «естественная склонность сравнивать себя в своем поведении с тем, кто более значителен (ребенку — со взрослым, простому человеку — с более знатными людьми), и подражать его образу действий» [4, с. 277]. Г. Зиммель говорит о влиянии моды не только на стиль человека, на его одежду, но и на общественные формы [2, с. 271]. Г. Тард исследуя переходы «от обычая к моде, а затем обратно», анализирует влияние моды на самые различные стороны социальной жизни (промышленное производство, политику, юриспруденцию, языкознание, литературу, искусство и т.д.) [12]. В настоящее время, мода рассматривается как форма массового поведения, на которое оказывают влияние и настроения, существующие в обществе, и увлечения, и вкусы людей [10].

В противостояниях моды и обычая, моды и традиции, возникают нововведения, которые на некоторый отрезок времени могут стать нормой, образцом, ориентиром для многих людей. Позитивные нововведения имеют шанс стать обычаем, традицией, негативные — фактом прошлого. И пока действуют недолговечные идеалы моды, чувственное восприятие мира и эмоции, вкусы и настроения могут оказаться в одном ряду с рациональными основаниями, обуславливающими поведение человека, его отдельные действия и деятельность в целом. Это же направляю

относится и к принятию управленческих решений, в том числе и в сфере образования.

В настоящее время в отечественной системе образования установлен государственно-общественный характер управления. Когда представители общественности принимают реальное, а не декларативное участие в управлении, неизбежно её обыденные знания и вкусовые предпочтения оказывают влияние на образовательный процесс. В этом проявляется действие одного из механизмов, допускающего появление сиюминутного и преходящего в сфере образования. Конечно, участие общественности позволяет решить ряд очень важных задач, она может и выступить источником развития, и сдерживающим фактором от непродуманных решений. Однако, необходимо четко понимать, какие задачи могут и должны решать только профессиональные педагоги.

Понятие дизайна позволяет охватить процессы, базирующиеся на различных основаниях. Во-первых, он включает проектирование как вид деятельности, осуществляемой рационально. Во-вторых, художественное конструирование, в основе которого могут лежать эмоции и настроение человека, его чувственное восприятие мира, вкусовые предпочтения, в том числе и находящиеся под влиянием существующих модных тенденций [10, с. 49; 11, с. 71].

Если первоначально к дизайну относились процессы проектирования и художественного конструирования вещей и предметной среды в целом, то со временем понятие дизайна стало применяться к образовательному процессу и его отдельным составляющим: обучению, педагогической деятельности и т.д. В зарубежной литературе, посвященной проблемам образования, в оборот вошли термины «Instructional Design», «learning designer» и др. [14; 15]. В российских публикациях нередко используется понятие педагогического дизайна [1; 13].

Дизайн классического вида основывается на разумном, рациональном видении будущего объекта. Он включает системное проектирование деятельности, следует логике достижения поставленной цели оптимальными средствами, предполагает эффективное использование и других элементов, входящих в деятельностьную структуру. Педагогическая система охватывает как минимум её участников, цель, содержание, формы, методы и средства. Соответственно, классический дизайн образовательного процесса, опираясь на основные положения системного подхода, не должен упустить ни одного из указанных элементов, должен четко прописывать связи и отношения между ними.

Определение цели как системообразующего элемента, который задает требования ко всем остальным, нередко выступает первым этапом проектирования. Но могут возникнуть варианты, когда отправной точкой становится другой элемент, например, содержание. В любом случае, с какого бы элемента мы не начали проектную работу при системном

отношении необходимо представить все оставшиеся элементы. Иначе не возникнет системы! И мы с легкостью сможем совершить достаточно распространенную ошибку, по той причине, что воспроизводство в действительности одного или нескольких из полного комплекта элементов педагогической системы не гарантирует воспроизводства всего образовательного процесса в целом.

В противовес этому, основу дизайна неклассического вида составляет чувственное восприятие, вкусовые предпочтения, всё то, что нередко относят к области иррационального, когда точка зрения, убеждения формируются «не на основе рациональных аргументов, а на основе переживаний, инстинкта, веры, традиции, эмоции, авторитета» [11, с. 113]. Это не означает неосознанности второго, просто у дизайна первого и второго вида разные основания. Более того, в реальной практике, особенно при создании сложноорганизованного объекта, дизайн может проходить в несколько этапов, выстраивая различные сочетания работ и первого, и второго видов.

Дизайн образовательного процесса может быть направлен на предметы самого различного уровня, основные из них:

1) отдельное, напрямую не связанное с другими учебное занятие или воспитательное мероприятие;

2) учебное занятие как элемент в системе занятий по учебному предмету, курсу, дисциплине или воспитательное мероприятие в системе воспитательной работы;

3) учебный предмет, курс, дисциплина;

4) образовательная программа;

5) деятельность образовательной организации;

6) системы образования разных уровней;

7) институт образования.

В ходе дизайна образовательного процесса любого уровня важное значение имеет его замысел, видение цели и название. Классический дизайн или проектирование, опирающееся на рациональные основания, на этапе замысла будет стремиться к созданию прототипа, прообраза, отражающего существенные стороны образовательного процесса, существенные с точки зрения достижения поставленных целей и получения обусловленных целью образовательных результатов.

При неклассическом дизайне несовпадение целей и полученных результатов может рассматриваться как норма:

– целевые установки достаточно широкие, а допустимый результат образовательного процесса, более узкий, чем предоставленные возможности;

– целевые установки минимальные, результат предполагает достижение цели, а также создает возможности дополнительных образовательных эффектов, выходящих за рамки поставленных целей (вариант,

необходимый для свободного образования, когда человек делает больше, чем от него требуют), предъявляя минимальные требования к обучающемуся, педагог создает для него условия, обеспечивающие постановку обучающимся собственных целей, задач;

– цель и результат не имеют определяющего значения, во главе угла может оказаться любой другой элемент педагогической системы.

Например, в основе неклассического дизайна могут оказаться:

– мотивы, интересы, условия образовательного процесса, обусловленные вкусовыми предпочтениями заказчика вне зависимости от целесообразности;

– обучение у конкретного человека (профессионала, мастера, тренера);

– применение конкретной формы, метода;

– обязательное использование того или иного средства, оборудования.

Так, для организаций, производящих компьютерную технику, программное обеспечение, предоставляющих доступ к интернету существенным, в первую очередь, будет компьютеризация и информатизация образования, использование дистанционных технологий. Рассматривая сферу образования как сегмент рынка сбыта собственной продукции, данные организации не могут не оказывать влияние и на принятие решений в области образования. Конечно, институт образования не должен игнорировать современные тенденции социального и культурного развития: информатизацию, компьютеризацию, распространение дистанционных технологий и др. Но дело не в отрицании или игнорировании. Здесь возникает вопрос о приоритетах: мы либо под образовательные цели подбираем оптимальные методы, формы и средства, или под использование конкретного оборудования подгоняем образовательные результаты.

Общий замысел образовательного процесса обычно находит отражение в его названии. Одни названия представляют существенные стороны образовательного процесса, а другие — нет. Если в учебном плане студента в рамках педагогической подготовки предусмотрен курс «Теория и методика воспитания», то будет несложно сделать вывод, что ему предстоит изучать теорию, методику воспитания, в результате освоить их основные положения, возможно научиться применять усвоенные знания и в коммуникации, и при решении типичных педагогических задач. Но может сложиться и иная ситуация, когда название программы имеет метафорический характер, например, программа для детского сада «Первые шаги». Название, конечно, не означает, что ребенка будут учить ходить. Если в первом примере название курса отражает и предполагаемое содержание, и указывает на предполагаемый результат, то во втором можно только догадываться и о том, и о другом. В данном высказывании за содержание отвечает словосочетание «детский сад», а не название

образовательной программы. Ничего не скажет и о содержании работы имена собственные самих детских садов: «Ромашка», «Василек» и др.

Здесь, на наш взгляд, уместна аналогия с медициной, когда в названии лекарства может быть отражено и действующее вещество (ацетилсалициловая кислота), и его торговая марка (аспирин). В данной ситуации мы имеем дело с разными способами определения, в одном случае определяется понятие (реальное определение), в другом — термин (номинальное определение). И это важно различать, особенно в педагогической науке, чтобы, отталкиваясь от номинальных словосочетаний и отдельных терминов, не делать поспешных выводов.

При этом имя собственное, пусть напрямую не отражающее содержание работы имеет важное значение для идентификации своей образовательной программы, своей образовательной организации и самоидентификации по отношению к ним. За время жизни организации её наименование дополняется собственным содержанием, собственной историей, создающей общее впечатление и оказывающее влияние на реальных и потенциальных участников образовательного процесса. Так, учащиеся выпускных классов знают, что большое количество выдающихся людей настоящего и прошлого закончили Московский университет, самореализовались в жизни, достигнув значительных результатов. И многие старшекласники мечтают обучаться в МГУ имени М.В. Ломоносова, а первокурсники гордятся тем, что поступили. В этом смысле наименование учебного курса, образовательной программы, образовательной организации не может не учитывать взгляды и предпочтения тех людей, на которых она ориентирована.

Ценность новизны характерна для моды в любое время. И пусть её основания не всегда выглядят разумно, она выступает регулярно действующим механизмом обновления самых разных сторон общественной жизни, а в некоторых случаях содействует их совершенствованию и развитию. Как сто, как и двести лет назад, модные тенденции оказывают влияние на появление новых наименований в профессионально-педагогической коммуникации. Ещё недавно акцент делался на индивидуализации в образовании, теперь всё чаще говорят о персонализации. Если несколько лет назад «на гребне волны» была компьютеризация и информатизация образования, применение информационно-коммуникационных технологий, то сегодня во главе угла оказалась его цифровизация, предполагающая использование и технологий цифровой коммуникации, и технологии Big data, и технологии распределенного реестра, виртуальной и дополненной реальности, и облачных технологий, и технологий искусственного интеллекта и др. [9].

В профессиональную коммуникацию вошли термины «цифровой университет», «цифровая педагогика», «цифровая дидактика» и др. Примечательно то, что хоть и эти сферы находятся на стадии становления, они

уже входят в структуру подготовки современных профессионалов. Например, в образовательных программах появляется учебная дисциплина под названием «Цифровая педагогика». С одной стороны, эта область педагогического знания ещё недостаточно разработана, с другой, мы попадаем в особую ситуацию организации образовательного процесса, когда происходит обучение разделу науки, который находится ещё на пути своего собственного становления.

Цифровизация как тенденция поддерживается на государственном уровне. При этом для организаций и физических лиц, осуществляющих образовательную деятельность и не имеющих бюджетного финансирования, важное значение имеют тенденции, отражающие настроение и вкусовые предпочтения людей, от которых напрямую зависит финансовая возможность осуществления образовательной деятельности. Это касается многих программ дополнительного образования, фитнес-индустрии и др. Здесь наряду с традиционными названиями программ («Танцы», «Йога», «Плавание» и др.), которые по-прежнему пользуются спросом у населения, появляются и относительно новые, например, относящиеся к занятиям физической культурой «Пилатес», «Аква Зумба», «Геометрия тела» и т.д.

Переходя к вопросу о возможности дизайна самого образовательного процесса, нельзя не отметить, что многие «новые» идеи фактически имеют длительную историю обсуждения и воплощения в самых разных проектах. Практика неоднократно подтверждает существующий тезис о том, что мода циклична.

При организации образовательного процесса приоритеты простираются от индивидуальных до групповых (в том числе и коллективных) форм. Достаточно вспомнить организацию индивидуализированного образовательного процесса для джентльмена у Д. Локка и посмотреть на этот процесс на новом современном этапе, ориентирующем на индивидуализацию и персонализацию в образовании. Или коллективные формы обучения воспитания, глубоко проработанные в СССР и современные тенденции, ориентирующие на освоение умений и навыков групповой работы, работы в команде и т.д.

С другой стороны, образовательный процесс характеризуется осмысленностью образующегося, возможностью его влияния на ход и результаты собственного образования. И если стихийные, естественные процессы подражания имеют место всегда, то именно от осмысленной и целенаправленной организации образовательного процесса напрямую зависят ряд важных обстоятельств. Во-первых, позволят ли себе взрослые, педагоги манипулирование, во-вторых, будут ли ставить перед образующимся осмысленные задачи, в-третьих, предоставят ли ему возможность ставить образовательные задачи самому. Так, стратегия манипулирования замечательно описана ещё Ж.-Ж. Руссо, которого не

совсем корректно относят к сторонникам свободного воспитания. Достаточно вспомнить, что Руссо писал о воспитании ребенка, обращаясь к наставникам: «...пусть он считает себя господином, а на деле вы будете сами всегда господином. Нет подчинения столь совершенного, как то, которое сохраняет наружный вид свободы, — тут поработают саму волю... Конечно, он должен делать только то, что хочет; но он должен хотеть только того, чего вы от него хотите; он не должен делать ни одного не предусмотренного вами шага; не должен открывать рта, если вы не знаете, что он скажет» [6, с. 245]. Современные же тенденции ориентируют на то, что ребенка надо заинтересовать, мотивировать, иными словами, сделать так, чтобы он захотел того, чего от него хотят родители, учителя, преподаватели. При осмысленном отношении образующегося к собственному образованию возможны также различные ситуации. Во-первых, когда педагоги ставят перед ним образовательные цели и задачи, объясняя, что, как и для чего необходимо. Осмысленно принимая и решая их, происходит процесс его образования. Проблемы возникают, если устанавливаемые извне цели и задачи не принимаются как собственные и человек любыми путями пытается уйти от их решения. Данная стратегия авторитарного взаимодействия детально прописана еще Я.А. Коменским для групповых форм образовательного процесса, а Д. Локком для индивидуальных [6]. И сегодня в деятельности организаций дошкольного, начального, основного, среднего образования неизменно присутствует обязательная составляющая. Во-вторых, возможна ситуация, когда человек ставит перед самим собой образовательные задачи и решает их либо самостоятельно, либо по собственному усмотрению, привлекая других. Неслучайно время от времени в научно-педагогической коммуникации возникают дискуссии о свободе, инициации свободой [5] и свободном образовании [3].

Итак, в определенный момент участие человека в образовательном процессе может быть, с одной стороны, обусловлено внешними факторами или внутренними причинами, с другой — оно может быть как осмысленным, так и неосмысленным. Данные противопоставления привели к построению следующей классификации образовательных пространств:

- естественное (неосмысленное образующимся и неорганизованное кем-то специально);
- авторитарное (осмысленное образующимся и организованное кем-то извне специально);
- манипулятивное (неосмысленное образующимся, но организованное кем-то извне специально);
- свободное (осмысленное образующимся и организованное им самим) [7].

И здесь на самой поверхности может появиться вопрос о том, какое из этих классов пространств лучше. С нашей точки зрения, сложность

задач, решаемых человечеством на пути развития, обуславливает сложноорганизованный характер современного образовательного пространства. И вопрос должен ориентировать не на то, что лучше, а на поиск оптимального, разумного сочетания образовательных пространств разных классов на каждом из этапов образовательного процесса [8].

Научно-педагогическое сообщество России не только не ограничено в коммуникации с зарубежными коллегами, с представителями других сфер деятельности. Более того, некоторые формы такого взаимодействия приобрели институциональный характер. При обсуждении образовательных стандартов учитывается точка зрения работодателей, при подготовке диссертаций анализируются классические и современные тексты зарубежных авторов. Всё это обогащает и педагогическую теорию, и педагогическую практику, с одной стороны, с другой — в область педагогической науки проникают и модные термины, никак не обогащающие содержание научного знания, но создающие иллюзию новизны и сопричастности к обсуждению актуальных вопросов. Такие новомодные термины, как «контент», «скилы», «тимбилдинг» и др. имеют общеупотребительные аналоги в русском языке и их использование противоречит Ст. 1 ФЗ «О государственном языке Российской Федерации». На деле данные термины попадают в область педагогической практики и педагогической коммуникации. На данное явление, как на факт действительности, не может не обращать внимание педагогическая наука, однако данное обстоятельство не означает, что она должна их использовать в качестве средства научно-педагогического мышления или научно-педагогической коммуникации. Собственно обогащение педагогической теории и практики происходит, когда мы заимствуем понятия и термины, не имеющие аналогов в русском языке. Это необходимо и в тех случаях, когда новый и необходимый термин является названием, например технология «Big Data» или технология «Блокчейн».

При осуществлении педагогического дизайна важное значение имеет вопрос об использовании в процессах обучения и воспитания соответствующих методов и средств. При классическом дизайне они, как и принято в педагогической науке, будут подбираться с точки зрения достижения поставленных образовательных целей. При неклассическом — с точки зрения заявленного основания.

Эмоционально-чувственное отношение к использованию методов и средств, с одной стороны, предварительно формируется названием и смыслами, связанными с ними, с другой, чувственным восприятием происходящего во время самого участия в образовательном процессе. В свою очередь вещи, предметы, чертежи, графики, картины, аудио и видео материалы, используемые в качестве средств обучения и воспитания могут восприниматься чувственно. И здесь проявляется творческая

составляющая дизайна, а предполагаемое им художественное конструирование приобретает особо важное значение.

В практике осуществления образовательного процесса нередко ситуации, когда написанное на доске мелом или продемонстрированное на эстетично выстроенной презентации, просто не видно на последних партах, когда средства обучения дополняются элементами, которые не улучшают восприятие, а отвлекают участников образовательного процесса. Важно подчеркнуть, что классический дизайн средств обучения, воспитания не должен препятствовать образовательному процессу. Хотя при неклассическом дизайне во главе угла могут оказаться и другие приоритеты. Это же напрямую касается и внешнего вида образующихся, помещений класса и образовательной организации в целом.

Возвращаясь к вопросу о механизмах, обеспечивающих влияние модных тенденций на образовательный процесс и его дизайн, можно отметить следующие. Во-первых, привлечение общественности, находящейся под влиянием моды и не имеющей педагогического образования, к решению профессиональных педагогических вопросов. Во-вторых, интеграция в мировое образовательное пространство, сопровождающееся профессиональным и научным общением педагогов. В-третьих, межпрофессиональное взаимодействие, коммуникация, например, образования и бизнеса. В-четвертых, нельзя не отметить и механизм лоббирования интересов компаний, рассматривающих образование как сферу сбыта собственной продукции.

Анализ ситуации в современном образовании показывает, что на практике имеет место дизайн и первого, и второго вида, а модные тенденции как оказывали, так и продолжают оказывать на него влияние. Это не может не актуализировать значимость принципа научности в педагогической науке и образовании, рационального отношения к образовательному процессу, к его осознанному и системному проектированию, классическому дизайну в целом. В свою очередь, дизайн как художественное конструирование, на наш взгляд, должен помочь через чувственное восприятие внешней стороны образовательного процесса прикоснуться к существенному, наполненному мыслью и историей содержанию.

Литература

1. Абызова Е.В. Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории // Вестник Вятского государственного университета. 2010. Т. 3, № 3. С. 12–16.
2. Зиммель Г. Избранное: в 2 т. Т. 2. М.: Юристъ, 1996. 607 с.
3. Инновационное движение в российском школьном образовании. М.: Парсифаль, 1997. 413 с.

4. *Кант И.* Сочинения. В 8 т. Т. 7. М.: Чоро, 1994. 495 с.
5. *Мухина В., Басюк В. С.* Инициации подростков как условие личностного роста: проведение инициаций свободой // Развитие личности. 2010, № 4. С. 37–51.
6. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1988. 416 с.
7. *Пономарев Р.Е.* Образовательное пространство: монография. М.: МАКС Пресс, 2014. 100 с.
8. *Пономарев Р.Е.* Технология проектирования сложноорганизованного образовательного пространства // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2017. № 4. С. 97–109.
9. Распоряжение Минпросвещения России № р-44 от 18.05.2020 «Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий».
10. Системные исследования культуры. М.: Государственный институт искусствознания, 2013. 256 с.
11. Социологический энциклопедический словарь. М.: Издательская группа ИНФРА-М – НОРМА, 1998. 488 с.
12. *Тард Г.* Законы подражания. М.: Академический Проект, 2011. 304 с.
13. *Такушевич И.А.* Исследование педагогического дизайна в синхронии и диахронии // Человек и образование. 2015, № 2 (43). С. 95–99.
14. *Merrill M.D., Drake L., Lacy M.J., Pratt J.* Reclaiming instructional design // Educational Technology, 1996. N36 (5), pp. 5–7.
15. *Wagner E.* Essay: In Search of the Secret Handshakes of ID // The Journal of Applied Instructional Design. 2011. N1, pp. 33–37.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Пономарев Роман Евгеньевич — кандидат педагогических наук, доцент кафедры образовательных технологий факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. E-mail: p-re@mail.ru.

FASHION TRENDS AND DESIGN OF THE EDUCATIONAL PROCESS

R.E. PONOMAREV

The article discusses the mechanisms of the influence of fashion trends on the design of the educational process. The author considers the following questions. What are the possibilities of educational process design? What mechanisms ensure the influence of fashion trends on the design of the educational process? Under the influence of fashion trends, a number of changes have a momentary character. Being a fact of pedagogical reality, these changes should not fall out of the field of view of pedagogical science. The question of the mechanisms of the appearance of the momentary and transient interests pedagogical science in essence. In this article, fashion is considered as a form of mass behavior, which is influenced by the moods existing in society, and hobbies, and tastes of people. Initially, design was

associated directly with the creation of the appearance of things, the subject environment as a whole. Subsequently, the concept of design began to be applied in relation to the educational process. Design concerns not only the external attributes of education, but also its internal organization. The classical design of the educational process involves designing, using a systematic approach. Non-classical design can be based on other grounds. These reasons are not always connected with science. The article discusses the possibilities of educational design. Among the mechanisms that ensure the influence of fashion trends on the educational process and its design, such as the interaction of education and business, public involvement in solving management issues in education, integration into the global educational space and others are noted.

Keywords: fashion trends; design; types of design; educational process design; educational design opportunities.

References

1. Abyzova E.V. Pedagogicheskii dizain: ponyatie, predmet, osnovnye kategorii [Pedagogical design: concept, subject, main categories]. Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta, 2010. Vol. 3, N3. pp.12–16. (In Russ.).
2. Zimmel' G. Izbrannoe: v 2 t. [Favorites: in 2 vols.]. Vol.2. Moscow: Jurist, 1996. 607 p. (In Russ.).
3. Innovacionnoe dvizhenie v rossijskom shkol'nom obrazovanii [Innovative movement in Russian school education]. Moscow: Parsifal', 1997. 413p. (In Russ.).
4. Kant I. Sochinenija. V 8 t. [Works. In 8 vols.]. Vol. 7. Moscow: Choro, 1994. 495 p. (In Russ.).
5. Muhina V., Basjuk V. S. Inicijii podrostkov kak uslovie lichnostnogo rosta: provedenie inicijij svobodoj [Initiations of adolescents as a condition of personal growth: conducting initiations by freedom]. Razvitie lichnosti, 2010, N 4. pp. 37–51. (In Russ.).
6. Pedagogicheskoe nasledie [Pedagogical heritage]. Moscow: Pedagogika, 1988. 416 p. (In Russ.).
7. Ponomarev R.E. Obrazovatel'noe prostranstvo: monografija [Educational space: monograph]. Moscow: MAKS Press, 2014. 100 p. (In Russ.).
8. Ponomarev R.E. Tehnologija proektirovanija slozhnoorganizovannogo obrazovatel'nogo prostranstva [Technology of designing a complex educational space]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2017. N 4. pp. 97–109. (In Russ.).
9. Rasporyazhenie Minprosveshhenija Rossii № r-44 ot 18.05.2020 «Ob utverzhenii metodicheskikh rekomendacij dlja vnedrenija v osnovnye obshheobrazovatel'nye programmy sovremennyh cifrovyyh tehnologij» [On approval of methodological recommendations for the introduction of modern digital technologies into basic general education programs] (In Russ.).

10. Sistemnye issledovanija kul'tury [System studies of culture]. Moscow: Gosudarstvennyj institut iskusstvovznanija, 2013. 256 p. (In Russ.).
11. Sociologičeskij jenciklopedičeskij slovar' [Sociological encyclopedic dictionary]. Moscow, Izdatel'skaja gruppa INFRA-M – NORMA, 1998. 488 p. (In Russ.).
12. Tard G. Zakony podražhanija [The laws of imitation]. Moscow: Akademičeskij Proekt, 2011. 304 p. (In Russ.).
13. Takushevich I. A. Issledovanie pedagogičeskogo dizajna v sinkhronii i diakhronii [Research of pedagogical design in synchronicity and diachrony]. Chelovek i obrazovanie, 2015, N2, pp. 95–99. (In Russ.).
14. Merrill M.D., Drake L., Lacy M. J., Pratt J. Reclaiming instructional design. Educational Technology, 1996. N36 (5), pp. 5–7.
15. Wagner E. Essay: In Search of the Secret Handshakes of ID. The Journal of Applied Instructional Design, 2011. N1. pp. 33–37.

ABOUT THE AUTHOR

Ponomarev Roman E. — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Educational Technologies of the Faculty of Pedagogical Education of Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: p-re@mail.ru.

КОНЕ РАУЛЬ ПОРНА

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ЗНАНИЯМ У СТУДЕНТОВ

(аспирантура филологического факультета РУДН; e-mail: koneraoulp@gmail.com)

В статье обсуждаются основные аспекты изменений в педагогической практике при подготовке студентов. Освещаются особенности формирования у учащихся интереса к знаниям в условиях современных глобальных вызовов. Учитывая недавние проблемы, такие как быстрое развитие технологий, пандемию коронавируса и многие другие, важно обеспечить образовательные учреждения подходами, которые могут поддерживать более интенсивную образовательную динамику. Следует отметить, что современные студенты, обучающиеся по традиционным технологиям обучения, быстро теряют интерес к учебному процессу. Классические методы фасилитации курса с недостатками взаимодействия, отсутствие автономии обучающихся — всё это неблагоприятные факторы. Рассмотрение конкретных учебных ситуаций может развивать индивидуальные интересы учащихся, когда они стабилизируются со временем. Однако образовательная среда опирается на индивидуальное желание студентов развивать усвоение знаний. Для повышения заинтересованности студентов в образовательном процессе необходимы различные инновационные формы и методы. Некоторые из этих методов относительно редко используются на практике. Преподаватели должны применять правильные методы в соответствии с потребностями и интересами каждого студента, чтобы вызвать и поддерживать интерес, чтобы добиться лучшего вовлечения обучающихся в выполнение заданий. В статье сделан вывод о том, что инновационные технологии, основанные на передовом педагогическом опыте, послужат ценным примером для их дальнейшего осознанного применения студентами в собственной педагогической деятельности.

Ключевые слова: студент; педагогика; мотивация; интерес; образовательная среда; учебный процесс; знания.

Особенности формирования интереса у студентов к педагогическим знаниям в настоящее время не утратили своей актуальности, а приобрели новую тональность, обусловленную такими явлениями, как глобализация, цифровизация. Также значительную роль в трансформациях используемых подходов в повышении эффективности побуждения студентов сыграла и пандемия, переориентировавшая формат проведения многих учебно-образовательных мероприятий на он-лайн.

Анализ российской и зарубежной психолого-педагогической литературы по проблеме прогрессивных образовательных технологий, способствующих пробуждению интереса к педагогическим знаниям показал, что ведущее направление в данном случае заключается в изучении личностных качеств обучающихся, особенностей развития студентов и их учет

в учебно-воспитательной деятельности. Когда студенты глубоко интересуются академическими темами, они с большей вероятностью будут посещать все занятия, уделять внимание дополнительным формам обучения, увлекаться проектной деятельностью, посещать больше дополнительных курсов, а также эффективно обрабатывать информацию и в конечном итоге показывать хорошие результаты [1].

Студенты, обнаружившие академические интересы ещё в старших классах школы, лучше подготовлены к освоению знаний в вузе. Интерес — это мощный мотивационный процесс, который стимулирует обучение и направляет академические и карьерные траектории [2]. Вопрос, могут ли преподаватели педагогических вузов использовать эту мотивацию и, таким образом, помочь студентам развить интерес, остается открытым, несмотря на обширные исследования в данной области.

Термин «интерес» может описывать два разных (хотя, и часто совпадающих) опыта: мгновенный переживаемый опыт студента, когда он познает объект, а также более продолжительное чувство, когда объект исследования побуждает студента к продолжительной познавательной активности, студент испытывает устойчивый познавательный интерес, а объект заслуживает дальнейшего изучения по мнению самого учащегося. Таким образом, интерес представляет собой как психологическое состояние, характеризующееся повышенным вниманием, усилием и аффектом, испытываемое учащимся в определенный момент (ситуативный интерес), так и устойчивую предрасположенность к повторному увлечению определенным объектом или темой с течением времени (индивидуальный интерес) [3]. Эта двойственность не только подчеркивает богатство концепции интереса, но и усложняет его точное определение. Ситуационный интерес сочетает в себе аффективные качества, такие, как чувство удовольствия и волнения, с когнитивными качествами, такими, как сосредоточенное внимание и воспринимаемая ценность, и все они подкрепляются особенностями ситуации. Таким образом, нахождение в состоянии заинтересованности означает, что аффективные реакции, воспринимаемая ценность и когнитивные функции переплетаются, а внимание и обучение ощущаются без усилий [4].

Ситуативный интерес связан с саморегуляцией, вовлеченностью в задачу и настойчивостью [5–7]. Проявление ситуативного интереса может напрямую способствовать обучению студентов к педагогическим знаниям, повышая их внимание к дисциплинам и вовлеченность в учебный процесс за счет наращивания познавательной активности. Если этот интерес перерастает в личный, студент скорее всего увлечется материалом и продолжит самостоятельное изучение темы, усиливая поиск интересующей информации из различных источников [8]. Таким образом, интерес к педагогическим знаниям обуславливает повышение традиционных показателей образовательного процесса студентов, включая успеваемость.

Индивидуальный интерес подчеркивает устойчивые предпочтения студентов в отношении определенного контента. Здесь непосредственное переживание интереса отражает хорошо развитое личное предпочтение наслаждаться и ценить конкретный предмет или деятельность в различных ситуациях. Индивидуальный интерес, таким образом, представляет собой устойчивую, лежащую в основе диспозицию, активизирующуюся в определенных ситуациях.

В образовательном процессе ситуативный интерес становится личным интересом. Так, например, в четырехэтапной модели развития интереса С. Хиди и К. Ренингера [9] объединены обе точки зрения и их развитие: конкретные ситуации вызывают интерес, который затем может развиваться в разных ситуациях и со временем становится более устойчивым. Во-первых, внимание студента могут привлечь специфические особенности объектов изучения (например, новизна, двусмысленность, неожиданность). Этот ситуативный интерес может длиться дольше, помимо одной ситуации, если задания кажутся значимыми и увлекательными (т.е. если учащийся воспринимает задание как ценное или приятное). Со временем повторяющиеся переживания вызванного и поддерживаемого ситуационного интереса могут перерасти в зарождающийся индивидуальный интерес, так что человек ищет возможности повторно вовлечься в объект. Также, этот возникающий индивидуальный интерес может перерасти в самоподдерживающийся, хорошо развитый индивидуальный интерес. Для прохождения этих фаз требуется образовательная среда, поддерживающая индивидуальное стремление студентов к выработке усвоения знаний с учетом их индивидуальных интересов и предпочтений. Например, практика в школе может способствовать развитию у студентов интереса к методикам преподавания различных предметов. По мере того, как студенты проходят эти фазы развития, их связь с интересующим объектом становится более стабильной и универсальной.

Развитие интереса начинается в конкретной ситуации, но к тому времени, когда эти интересы хорошо развиты, студенты смогут сделать сознательный выбор и развивать удовлетворение своих интересов самостоятельно. Действительно, по мере углубления интереса на этих четырех этапах студенты всё больше осознают свой собственный интерес как важную часть себя. Таким образом, четырехэтапная модель развития интереса у студентов имеет большое значение для формирования эффективной педагогической практики.

Литература

1. *Hidi S., Harackiewicz J. M. Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. Review of Educational Research. 2000; 79:151–179. doi:10.2307/1170660*

2. *Renninger K.A., Hidi S.* The power of interest for motivation and engagement. New York, NY: Routledge; 2016.
3. *Мухайлова С.Н., Кузьмина Л. П.* О повышении интереса к изучению дисциплин у студентов технического вуза // Вестник Казанского технологического университета. 2014. № 11. С. 297–299.
4. *Ainley M.* Connecting with learning: Motivation, affect and cognition in interest processes. *Educational Psychological Review*. 2006; 18:391–405. doi: 10.1007/s10648–006–9033–0.
5. *Sansone C., Thoman D. B.* Interest as the missing motivator in self-regulation. *European Psychologist*. 2005; 10:175–186. doi:10.1027/1016–9040.10.3.175.
6. *Smith J.L., Brown E. R., Thoman D. L., Deemer E. D.* Losing its expected communal value: How stereotype threat undermines women’s identity as research scientists. *Social Psychology of Education*. 2015; 18:443–466. doi:10.1007/s11218–015–9296–8.
7. *Thoman D.B., Smith J. L., Silvia P.* The resource replenishment function of interest. *Social Psychological & Personality Science*. 2011; 2:592–599. doi:10.1177/1948550611402521.
8. *Harackiewicz J.M., Durik A. M., Barron K. E., Linnenbrink-Garcia L., Tauer J. M.* The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*. 2008; 100:105–122.
9. *Hidi S., Renninger K. A.* The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*. 2006; 41:111–127. doi:10.1207/s15326985ep4102_4.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Коне Рауль Порна (Республика Мали)— аспирант второго курса филологического факультета Российского университета дружбы народов. E-mail: kone-raoulp@gmail.com

FEATURES OF FORMING INTEREST IN PEDAGOGICAL KNOWLEDGE OF STUDENTS

KONE RAOUL PORNA

This article discusses the main points of changes in pedagogical practice in the preparation of students. It highlights the characteristics of the formation of students’ interest in knowledge in the face of current global challenges. Given recent challenges such as the advancement of technology, the Coronavirus pandemic, and many others, it is important to provide educational settings with approaches that can cope with these realities and maintain a more intense educational dynamic. It appears that specific learning situations can lead to individual student interest when they stabilize over time. It should be noted that modern students who turn to traditional teaching technologies quickly lose interest in the learning process. Classical course facilitation techniques with deficits in interaction and lack of learner autonomy are all detrimental factors. It is indicated that to increase the interest of students in the educational process, various innovative forms and methods are needed. Some of these methods are relatively rarely used in practice. It is up to the teachers to apply the right

methods according to the need of interest of each student It is concluded that innovative technologies based on advanced pedagogical experience will serve as a valuable example for further conscious application by students in their own pedagogical activities.

Keywords: student; pedagogy; motivation; interest; educational environment; educational process; knowledge.

References

1. Hidi S., Harackiewicz J. M. Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*. 2000; p. 79:151–179. doi: 10.2307/1170660.
2. Renninger K.A., Hidi S. *The power of interest for motivation and engagement*. New York, NY: [Routledge]; 2016.
3. Mikhailova S.N., Kuz'mina L.P. O povyshenii interesa k izucheniyu distsiplin u studentov tekhnicheskogo vuza. [Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta]. 2014. № 11. pp.297–299.
4. Ainley M. Connecting with learning: Motivation, affect and cognition in interest processes. *Educational Psychological Review*. 2006; p. 18:391–405. doi: 10.1007/s10648–006–9033–0.
5. Sansone C., Thoman D. B. Interest as the missing motivator in self-regulation. *European Psychologist*. 2005; p. 10:175–186. doi: 10.1027/1016–9040.10.3.175.
6. Smith J.L., Brown E. R., Thoman D. L., Deemer E. D. Losing its expected communal value: How stereotype threat undermines women's identity as research scientists. *Social Psychology of Education*. 2015; p. 18:443–466. doi: 10.1007/s11218–015–9296–8.
7. Thoman D.B., Smith J. L., Silvia P. The resource replenishment function of interest. *Social Psychological & Personality Science*. 2011; p. 2:592–599. doi: 10.1177/1948550611402521.
8. Harackiewicz J.M., Durik A. M., Barron K. E., Linnenbrink-Garcia L., Tauer J. M. The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. [Journal of Educational Psychology]. 2008; p.100:105–122.
9. Hidi S., Renninger K. A. The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*. 2006; p. 41:111–127. doi: 10.1207/s15326985ep4102_4.

ABOUT THE AUTHOR

Kone Raoul Porna (Republic of Mali) — PhD student, Russian University of Peoples' Friendship, Moscow, Russia. E-mail: koneraoulp@gmail.com.